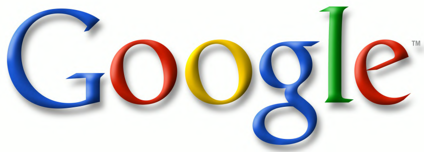


Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Berlin 1891.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrafse 26.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

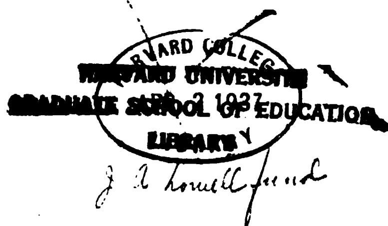
Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Berlin 1891.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrafse 26.


HARVARD COLLEGE
HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Vorwort.

Der neue Jahrgang entspricht in der Einrichtung des Ganzen dem voraufgegangenen.

„Gesundheitspflege" schliefst das Jahr 1889 mit ein.

Das Recht der Berichterstatter zur Einfügung eigener Darlegungen, was von einer Seite beanstandet worden ist, folgt daraus, dafs sie auch über ihre eigenen zum Gegenstand gehörigen Gedanken, auch wenn dieselben während des Jahres nicht im Druck erschienen sind, Bericht erstatten dürfen. Überhaupt beschränken sich ja unsere Jahresberichte nicht auf Inhaltsangaben aus der Litteratur, sondern haben die Bestimmung, eine erste Niederschrift der ganzen Schulgeschichte jedes Jahres zu bieten.

Die sehr erwünschte Ausnutzung der „Schulnachrichten" für die Berücksichtigung der den einzelnen Anstalten eigentümlichen Einrichtungen kann noch ergiebiger werden, wenn die Herren Einsender die hierfür besonders zu beachtenden Stellen ausdrücklich kenntlich machen.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Dr. Hermann Bender in Ulm.

II. Schulverfassung

Oberlehrer Dr. Conrad Rethwisch in Berlin.

III. Deutsch und philosophische Propädeutik

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

IV. Latein

Oberlehrer Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

V. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VI. Französisch

Oberlehrer Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

VII. Englisch

Oberlehrer Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

VIII. Geschichte

Oberlehrer Dr. Emil Schmiele in Berlin.

IX. Geographie

Realgymnasiallehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

X. Mathematik

Realschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S.

XI. Naturwissenschaft

Professor Dr. Ernst Loew in Berlin (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — Realschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S. (Physik).

XII. Zeichnen

Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig.

XIII. Gesang

Professor Dr. Heinrich Bellermann in Berlin.

XIV. Turnen und Gesundheitspflege

Professor Dr. Carl Euler in Berlin.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BSb. = Badische Schulblätter (seit 1890: Südwestdeutsche Schulblätter). — BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BbR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — Gm. = Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — JE. = Journal of Education. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben — Msch. = Österreichische Mittelschule — MlS. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — RiE. = Revue internationale de l'enseignement. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

I.

Schulgeschichte

H. Bender.

I. Gröfsere Werke.

In der Sammlung der Monum. Germ. Paed. sind im verflossenen Jahre 2 Bände erschienen, VIII. und IX. Band IX. enthält: *Ratio Studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu* 3 (Forts. zu Bd. II. u. V.) von Ph. Pachtler S. J.: Ordinationes Generalium et Ordo Studiorum Generalium 1600—1772. Der Band zerfällt in 2 Hauptteile: 1. S. 1—138 Verordnungen der Generäle für das Studierwesen. 2. S. 139—482 Verordnungen für die akademischen Studien. Beide Teile ergänzen natürlich einander, doch interessiert uns zunächst der erste. Vorangeschickt ist S. IX—XVIII eine „Chronologie der Stiftung von Kollegien S. J. innerhalb des alten deutschen Reichs und Belgiens“: die ersten Kollegien sind Wien 1551, (Löwen 1552), Ingolstadt 1556, Köln 1556, München 1559. Es wird bemerkt: „Da die deutschen Jesuiten im Vaterland ihrem obersten Berufe, der Jugenderziehung, nicht leben können, haben sie Kollegien in Dänemark, Nord-Amerika, Brasilien und Ostindien errichtet, Anstalten, die zugleich eine nationale Bedeutung haben, indem sie dazu beitragen, deutsche Sprache und Sinnesart auch bei den ausgewanderten Landsleuten zu bewahren.“ (Sind in diesen Anstalten nur gut deutsch gesinnte Lehrer und Erzieher angestellt?) Manche der hier zusammengestellten Verordnungen beziehen sich ganz oder teilweise nicht auf das Unterrichtswesen speciell; so handelt es sich in dem Erlafs (nr. 29) des Claud. Aquaviva Gen. de opinionum delectu 1613 (S. 21—46) um theologische Thesen und Antithesen; nr. 30 handelt de tyrannicidio: das Reges aut principes occidere wird aufs strengste verboten, 1614 (1610 Heinrich IV. ermordet!); mehrere Stücke schärfen eine gewissenhafte Verwaltung der ökonomischen Verhältnisse ein, wobei der Hrsg. wiederholt bemerkt, dafs die jes. Anstalten keineswegs „reich dotiert“ gewesen, dafs vielmehr „hinter den allerdings äufserlich soliden Gebäuden gar oft, um nicht zu sagen meistens, die atra cura gesessen habe“. Im Unterricht selber findet, wie sich das bei dem konservativen

Charakter des Ordens leicht erklärt, eine einschneidende organische Änderung nicht statt, wohl aber wird öfters über Verfall der Studien geklagt und zu eifriger Betreibung derselben aufgefordert. So in nr. 37 von dem General Mutius Vitellescus 1639; es wird bemerkt, dafs die Jugenderziehung velut insigne tam proprium est nostrae familiae, ut non modo nos ab aliis Religionibus separet ac distinguat, verum etiam illustrem nominis famam et opinionem conciliet; es ist aber ein Verfallen in pudendam et inertem securitatem zu befürchten, daher eine Besserung nötig ist; es sollen nur tüchtige Lehrer angestellt werden, die Jugend soll nicht philosophische Vorlesungen hören, nisi probe fundamenta humaniorum literarum perceperint u. dgl. Wiederholt wird eingeschärft, dafs der Unterricht und die Erziehung ein proprium Societatis ministerium ist (nr. 38, Gen. Caraffa 1646), dafs namentlich auch soliditas atque uniformitas doctrinae stattfinden mufs, dafs man nicht die Materien vermischen, keine Minutien treiben solle, dafs die philosophischen Lehren eines Cartesius und Leibniz verwerflich sind, dafs gegen die einreifsende „laxe Moral“ einzuschreiten ist (caveant sedulo, ne irrepant ullae novitates, opiniones laxae aut male sonantes“ P. Oliva 1667: bezieht sich das in erster Linie auf die „Moral“?). Die Schulen des Ordens, früher fast die einzigen (quasi Ord. nostri praerogativa, — (doch wohl nur innerhalb der katholischen Kirche!), haben neuerdings einer gefährlichen Konkurrenz sich zu erwehren; also id agendum, ut non boni tantum nostri magistri sint, sed optimi, sed ceteris, si fieri potest, meliores (Gen. Visconti 1752); dabei wird aber, wie schon bemerkt, eine erhebliche Veränderung des ganzen Unterrichtsorganismus nicht beabsichtigt, nur einzelnes bemerkt: so 1676 „gegen die drohende Verirrung im Unterrichtswesen zur Barockzeit“ nr. 54, wo Paul Oliva darüber klagt, dafs es keine so guten Stilisten mehr gebe, wie früher: nunc reperire complures est, qui egregii Magistri audire velint, si verborum inani tinnitu aures feriant et caducis flosculis orationem inspergant. Vom Gebrauch der deutschen Sprache ist nur die Rede in einem Visitationsmemoriale in collegio Moguntino, 1602, wo „in einer besonderen Beigabe der P. Rektor erinnert wird: Exercitium linguae germanicae commendatum sit“ — für jene Zeit eine erhebliche Konzession. Unter den im 2. Teil aufgeführten Verordnungen ist von besonderer Bedeutung nr. 94: Forma et ratio gubernandi academias et studia generalia S. J. in provincia Austriae 1658: typische Darstellung einer jes. Universität. Als „Nachträge zu Bd. I“ sind angehängt: ein Brief des heil. Ignatius an Herzog Albert V. von Bayern 20. Jan. 1556 und „Anweisung für die nach Ingolstadt entsandten Jesuiten“ 1556 (italienisch). Beigegeben ist eine „Karte der Unterrichts- und Erziehungsanstalten der deutschen Assistenz im J. 1725“.

Eine zweite Fortsetzung bildet Mon. G. P. Bd. VIII: *Die Braunschweigischen Schul-Ordnungen* 2, hersg. von Dr. F. Koldewey. Dieser Teil enthält — nebst sehr eingehender Einleitung -- diejenigen Dokumente von 1248—1826, welche für die Entwicklung des Schul-

wesens aufserhalb der Hauptstadt von Einflufs und Bedeutung gewesen sind. Der Herausgeber bedauert, ein Verzeichnis der früher gebrauchten Schulbücher nicht geben zu können, da über dieselben nichts genügendes in Erfahrung zu bringen ist. Im Mittelalter zerfallen die Schulen, wie gewöhnlich, in Klosterschulen, Pfarrschulen und Stadtschulen. Von den ersteren ist Gandersheim hervorzuheben, dessen Schule aber seit dem 11. Jahrhundert nicht mehr genannt wird; über die anderen ist näheres nicht bekannt; im ganzen waren die Schulen vorzugsweise für kirchliche Zwecke bestimmt. Seit der Reformation stehen die Schulen unter dem weltlichen Oberhaupt. Zu unterscheiden sind die drei Gebiete: Fürstentum Wolfenbüttel, Grafschaft Blankenburg und Abtei Walkenried. Wolfenbüttel erhielt sein erstes eigenes Schulgesetz im Jahre 1542; dasselbe verdankte seine Fassung hauptsächlich Joh. Bugenhagen; dauernde Zustände kamen aber erst seit Herzog Julius (1568—1589); die unter ihm 1569 gegebene Schulordnung war ein nahezu wörtlicher Abdruck der württembergischen von 1559: „von irgend welcher Selbständigkeit ist hier kaum noch die Rede“; der Verfasser dieser Ordnung ist aber nicht bekannt. Wie in Württemberg gab es neben den Partikularschulen auch Klosterschulen und zwar niedere (gleich den württembergischen niederen Seminarien) und höhere (gleich dem Tübinger Stift). Indes trotz der trefflichen Schulordnung „fehlte doch viel, dafs man von einer wirklichen Blüte des lateinischen Schulwesens zu sprechen berechtigt war“: häufiger Wechsel der Lehrer, ungenügende Bezahlung u. dergl. bildeten wie anderwärts das Hindernis; auch waren die Kenntnisse der Lehrer oft unzureichend, wie die S. 140 mitgeteilten Zeugnisse zeigen, z. B. „dieser Joh. Huet ist in der Probelektion ziemlich bestanden; nachdem er aber regulas grammaticas nicht mehr also im gedechtnis hat, wie sichs wohl gebürte, ist ihm aufferlegt dieselbigen zu repetiren“. Diese Schulordnung galt bis zum 30 jährigen Krieg. — In der Grafschaft Blankenburg ist zunächst die Klosterschule Michaelstein zu nennen seit 1544; bedeutender war die zu Walkenried 1557—1663: sie zählte im ganzen während dieser Zeit über 1200 Schüler, die leges gehören zu den bestdurchdachten des 16. Jahrhunderts, sie sind sehr umfassend und ins einzelne gehend. — Für Wolfenbüttel und Blankenburg wurde eine neue Schulordnung erlassen unter Herzog August 1651, die etwa ein Jahrhundert in Kraft blieb. Die bisher bestandenen, für die Theologie vorbereitenden Klosterschulen wurden aufgehoben, die kleineren Lateinschulen an manchen Orten verboten (beides im Gegensatz zu der Entwicklung in Württemberg); besonders thätig war hierbei der Generalschulinspektor Schrader. Unter Anton Ulrich 1666—1735 bestand eine Ritterakademie zu Wolfenbüttel seit 1687 (s. Jahrg. III, S. A 5). Im Anfang des 18. Jahrhunderts zeigen sich allmählich Einflüsse der von Halle ausgehenden pädagogischen Bestrebungen. Unter Herzog Karl I. (1735—80) erscheint eine Realschule zu Helmstedt, deren Unterrichtsfächer Schreiben, Rechnen, Zeichnen und die Anfangsgründe der Mathematik sind; doch war dies keine selbständige

Lehranstalt, sondern eine Art von Ergänzungsklasse für die übrigen Schulen. Im ganzen aber waren die Zustände nicht erfreulich, die Lateinschulen boten fast überall das Bild eines tiefen Verfalls. Ein Seminar für Lehrer der höheren Schulen bestand zu Helmstedt von 1779—1817. Vorübergehend waren die durch Campe veranlafsten Änderungen: die Errichtung des fürstlichen Schuldirektoriums unter Herzog Karl Wilhelm Ferdinand. Die Schulverwaltung wurde in ihrem ganzen Umfang den geistlichen Oberbehörden entzogen und in die Hände eines vorwiegend aus Fachmännern zusammengesetzten, unmittelbar dem Landesherrn unterstellten Ragierungskollegiums gelegt. Doch dauerte diese philanthropinistische Revolution nur von 1786—90; da die hochgehenden Erwartungen nicht in Erfüllung gingen, wurde die Schulverwaltung den Konsistorien zurückgegeben. Da, wie ein amtlicher Bericht von 1804 sagt, „das Land leider an zu vielen schlechten gelehrten Schulen krank war“, so begann man in den geringeren Städten die kleinen Lateinschulen ihres gelehrten Charakters zu entkleiden und mehr den Bedürfnissen der Bürger und Handwerker nutzbar zu machen. Nach dem Aufhören des westfälischen Regiments wurde 1814 eine Neuordnung eingeführt, welche im wesentlichen bis jetzt gültig geblieben ist. Die Reifeprüfung wurde 1823 angeordnet, doch konnte jeder, der keine Benefizien beanspruchte, auch ohne Maturitätszeugnis die Universität beziehen, auch richteten die einzelnen Anstalten ihre Prüfung nach Gutbefinden ein, bis 1861 ein einheitliches Regulativ erlassen wurde. — Auf die Einleitung (S. I—CXCV) folgen in Teil II. S. 1—592 die dokumentarischen Schulordnungen u. s. w.; besonders hervorzuheben sind nr. 1: Stiftungsurkunde der Stadtschule zu Helmstedt 1248; nr. 7: Schulordnung des Herzogs Julius 1569; nr. 8: Ordnungen des Pädagogiums zu Gandersheim 1571 (kulturhistorisch interessant das „Verzeichnus was wochentlich jedes Tages sol gespeiset werden“); nr. 12: Ordnung der Klosterschule zu Walkenried 1617; nr. 16: Schulordnung des Herzogs August 1651; nr. 25: Neue Ordnung der Ritterakademie zu Wolfenbüttel 1688; nr. 49: Schulordnung der Stadt Helmstedt 1755; nr. 57 (S. 463, nicht „364“): Ordnung des philologisch-pädagogischen Instituts zu Helmstedt 1779/80. Sehr interessant sind (nr. 71) die mitgeteilten Prüfungszeugnisse und Prüfungsprotokolle von Lehrern an den Lateinschulen 1653—1815, nebst Prüfungsarbeiten; ob der Kandidat, dessen Leistungen S. 549 f. aufgeführt sind, für examiniert erklärt worden ist, wäre von Wert zu erfahren; jedenfalls scheinen die Anforderungen sehr bescheiden gewesen zu sein: auf die Frage, aus welcher Sprache das Wort Sakrament genommen sei, lautet die Antwort: „aus der griechischen“, aber: „wie hat περιπατέω im futuro primo? — „Nescio.“ — Die „Anmerkungen“ S. 593—688 enthalten biographische und bibliographische Mitteilungen; daran schliefst sich ein schätzbares Glossar S. 689—701; ein Verzeichnis der benutzten Schriften und Abhandlungen S. 702—724; endlich ein sehr genaues Namen- und Sachregister über Bd. I. u. II., S. 725—804 (über Bd. I. s. Jahrg. I. S. 18).

Ein gröfseres selbständiges Werk von hervorragender Bedeutung ist sonst im Jahre 1890 nicht erschienen; dafür mag ein noch ins Jahr 1889 fallendes, in Deutschland, wie es scheint, bis jetzt noch wenig bekanntes, auch noch nicht übersetztes Werk eines französischen Gelehrten genannt werden: A. Pinloche, *la réforme de l'éducation en Allemagne au 18 siècle: Basedow et le philanthropinisme.* Der Verfasser ist professeur agrégé, maître de conférences à la faculté des Lettres de Lille; er ist als Sohn eines Arbeiters zum akademischen Professor aufgestiegen. Das, auch hinsichtlich des Stils, sehr angenehm zu lesende Buch verdient als eine in allem Wesentlichen durchaus genügende, ein richtiges Urteil bekundende Zusammenfassung der Geschichte des Philanthropinismus alle Beachtung. Dabei zeigt Verfasser eine zumal bei einem Ausländer bewundernswürdige Quellenkenntnis; nur ganz wenige Schriften sind ihm entgangen oder nicht von ihm aufgefunden worden; so hat er z. B. die Doktordissertation Basedows de Methodo inusitata 1752, die äufserst selten ist, in der Nationalbibliothek zu Paris gefunden, er weifs aber auch aus einem Stuttgarter Gymnasialprogramm vom Jahre 1886, dafs ein Tübinger Stiftler était bon à tout. — In einer Introduction wird der Zustand der Schule vor Basedows Auftreten geschildert, u. a. ist die Rede von der späten Einführung des Unterrichts im Deutschen, wobei der Verfasser rühmt la vigueur, beauté, puissance poétique der deutschen Sprache. Sodann wird im I. Buch behandelt Basedow et son œuvre pédagogique (S. 37—290), und zwar zuerst sein Leben nebst der Geschichte der Dessauer Anstalt, sodann folgt eine „kritische Analyse" seiner pädagogischen Schriften. Verfasser spricht öfter auch von dem Verhältnis B.'s zu seinen Vorgängern. Da Rousseau's Emile erst 1762, die Methodus inusitata B.s aber 1752 erschienen ist, so kann B. nicht ursprünglich von Rousseau angeregt worden sein, wohl aber wurden seine Ideen durch den Emile vervollständigt und systematisiert. Aber original ist B. keineswegs, seine Schriften sind inspiriert von Locke, Comenius, Rollin, namentlich aber von La Chalotais (Essai d'éducation nationale 1761 f., übersetzt von Schloezer 1771), von welchem eine seiner Hauptideen, die Trennung der Schule von der Kirche und Einführung einer staatlich-nationalen Erziehung, herrührt. Aber ohne original zu sein, ist B. doch ein Neuerer, er hat das Zerstreute zusammengefafst, hat unermüdlich dafür Reklame gemacht und versucht, die Theorie in die Praxis überzuführen, und hat durch das alles das Interesse für pädagogische Fragen aufserordentlich gefördert. Das ist sein unleugbares Verdienst, welchem freilich grofse Schwächen gegenüberstehen; abgesehen von den Schattenseiten in B.'s Lebensführung und von seiner Marktschreierei ist sich Verfasser sehr klar über l'incohérence et la puérilité des idées de B., über das Übertriebene, Karrikierte seiner Verheifsungen, das Ungenügende seiner Leistungen; das Elementarwerk nennt er ein Chaos ohne Ordnung, den spielenden Unterricht eine grofse Verkehrtheit; er hebt auch hervor, dafs der Fürst Leopold von Dessau keineswegs von

B. übermäfsig erbaut war und zeigt (besonders nach C. Spaziers Roman: C. Pilger), dafs bei den vielen ärgerlichen Händeln im Philanthropinum stets B. der Schuldige war. — Buch II. behandelt B.'s Schule: Bahrdt, den Abenteurer und Schwindler, Salzmann, den geborenen wahren Erzieher, der vielfach einen so wohlthätigen Gegensatz gegen Basedow bildet, Rochow in Rekahn, sodann die „Schriftsteller des Phil.", Campe und seine Mitarbeiter, Trapp, Stüve, Villaume; auffallenderweise wird unter Campes Schriften der Robinson nur vorübergehend genannt. — Buch III. bespricht les doctrines phil. et leur influence. Verfasser hebt die charakteristischen Züge des Ph. hervor und bespricht den Einflufs, den der Ph. auf die Gestaltung des höheren Schulwesens überhaupt hatte, wobei er bei der Thätigkeit Gedikes länger verweilt. Zuletzt kommt er darauf zurück, dafs der Gedanke, der der Regeneration des preufsischen Schulwesens nach der Schlacht bei Jena zu Grunde lag (staatliche und nationale Erziehung), von dem Franzosen La Chalotais zuerst ausgesprochen worden sei, eine Ausführung, die doch dem Patriotismus des Franzosen, der keineswegs einseitiger Chauvinist ist, schmeicheln mag. Ein Anhang giebt documents inédits, Briefe von und an Basedow u. a.; die Bibliographie (S. 567—585) enthält eine ungemein grofse Zahl einschlagender Schriften. Dafs die „Hohe Karlsschule" des Herzogs Karl von Württemberg nur in einer Anmerkung S. 509 kurz erwähnt ist, könnte man als eine gelegentlich noch auszufüllende Lücke ansehen. Im ganzen aber hat Verf. einen sehr wertvollen Beitrag zur Geschichte des Ph. gegeben. (Druckf. S. 142, 2: Unterhandlungen st. Unterhaltungen; S. 386 Alrosen st. Arolsen, sehr verzeihlich!)

II. Einzelschriften.

Mit dem Werke Pinloche's berührt sich (ohne dafs dasselbe, wie es scheint, dem Verfasser bekannt war) die Abhandlung von G. Schmid (Herausg. der Geschichte der Erziehung): *J. B. Basedow und die Entwicklung seiner pädagogischen Ideen*, im Jahresbericht der St. Katharinenschule zu St. Petersburg. Der Wert der Abhandlung liegt einmal in der Inhaltsangabe einiger schwer zu bekommender Schriften von und über B., sodann in der Ableitung seiner Ideen. Während Pinloche B.'s Quelle in erster Linie in den Schriften von La Chalotais findet, hebt Sch. den Einflufs von Reimarus (den auch P. nennt) und durch ihn von Rousseau hervor; auch spricht er von dem Einflufs, den J. M. Gesner auf B. gehabt hat; in letzterer Beziehung findet sich bei P. die Angabe, B. habe G.'s Isagoge benutzt, welche (in der kurzen Fassung) zuerst 1756 erschienen ist; man könnte wohl auch auf die Institutiones von 1715 zurück-

gehen. Wenn übrigens P. die Idee der Nationalerziehung von La Chalotais ableitet, während Sch. an den Emile denkt, so ist zu bemerken, dafs die Schrift von L. 1761 erschien und gleich darauf 1762 der Emile, so dafs B.'s Philalethia von 1764 auf beide zurückgehen konnte. Die Idee der Trennung von Schule und Kirche und dafür einer Staatsaufsicht hat auch Ehlers 1766 ausgesprochen, den Basedow ausdrücklich nennt; P. hält hier wohl zu sehr an seinem Landsmann L. als Urheber fest. — Schmid giebt an: den Inhalt der Doktordissertation Basedows, deren Hauptpunkte er in Gesners Vorlesungen über Encyklopädie findet, der „Praktischen Philosophie für alle Stände“ 1758 (Abhängigkeit von Locke) und der „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer“ 1768; sodann (und das ist bei der Seltenheit der auch P. nicht bekannten Schrift, welche Sch. in der estländischen Landesbibliothek zu Reval gefunden hat, besonders verdienstlich) den Inhalt der Schrift des Heilbronner Rektors J. R. Schlegel: Freimütige Anmerkungen über die Basedowsche Schulreformation 1770, in welcher die Schwächen B.'s sehr scharf kritisiert werden und worin als Zweck des Latein- und Griechisch-Lernens die ästhetisch-historische Bildung genannt wird. — Als Geburtstag Basedows giebt P. nach allgemeiner Tradition den 11. September 1723 an, während Sch. aus einem urkundlichen Zeugnis des Hauptpastors an der grofsen Michaelskirche zu Hamburg, Rambach, nachweist, dafs B. am 9. September 1724 geboren ist. (Hiernach zu berichtigen die Angabe Pädagogische Encyklopädie I., S. 400, H. Schiller, Geschichte der Pädagogik, S. 234 u. a.). So bildet Schmids Arbeit eine wertvolle Ergänzung zu dem umfassenden Werk von Pinloche.

Eine willkommene Gabe ist das Buch: *D. W. Landfermann, Erinnerungen aus seinem Leben*, in gewissem Sinne eine Ergänzung zu Varrentrapps J. Schulze; wenn auch L. keine so umfassende und eingreifende Thätigkeit entwickeln konnte, so hat man doch stets das Gefühl, wie O. Jäger in seinem Nachruf sagte, „dafs er auch noch viel umfassenderen Stellungen gewachsen gewesen sein würde“; auch der Gedanke wird nahe gelegt, wie L. gewirkt hätte, wenn er etwa an Wiese's Stelle gewesen wäre: wie es scheint, in der Sache nicht wesentlich anders.

Die erste Hälfte des Buchs enthält die Kapitel: Kindheit und Jugend 1800—1820, auf der Hochschule 1824, die Festungszeit 1826 bis 1829 (L. wurde als Burschenschafter wegen „Hochverrats“ zu 13 Jahren Gefängnis verurteilt, aber 1829 „begnadigt“ — manches erinnert an Fr. Reuters Schilderungen), im Lehramt: nämlich als Lehrer zu Elberfeld und Soest, als Direktor zu Duisburg 1830—41. Das für L.'s Wirksamkeit im Schulwesen ausgiebigste Kapitel ist: der Schulrat (zu Koblenz) 1841—73. Hier ist die Rede sowohl von seinen Anschauungen überhaupt als auch von seinen Ansichten über einzelne Unterrichtsgegenstände, Zucht u. s. w. Seine Gesamtanschauung hat L. ausgesprochen in der bekannten Abhandlung, welche in Mützells Zeitschrift 1855 erschienen ist: das Gymnasium ist Vorbereitung für das akademische

Studium; eine Vereinigung des Gymnasiums mit der Realschule ist möglich, zumal auch die Realschule Latein haben soll, nötig ist Konzentration, welche zum Mittelpunkt die alten Klassiker haben mufs und zwar viel, leichte und freudige Lektüre ohne grammatische Subtilität, nach diesem Centrum hat sich das Peripherische zu richten; dabei Ausschlufs aller das individuelle Leben ertötenden Uniformität, Selbstthätigkeit und Charakterbildung der Jugend. Die lateinlose Realschule hielt L. nicht für wünschenswert, sie schien ihm zu sehr dem Utilitätsprinzip zu dienen. Hierin hätte er also wohl auch im Sinne der Min.-Verf. von 1859 gehandelt, wenn er an mafsgebender Stelle gestanden hätte; die Zeit hat einen anderen Weg eingeschlagen. Besonders lag ihm der Religionsunterricht am Herzen, zumal er auch das Volksschulwesen unter sich hatte, er war selbst ein Mann von grofser Religiosität, in welcher Beziehung er sagte: keine bessere Kur als die mir gewordene: 6 Jahre im Gefängnis; aber Einseitigkeit lag ihm fern, er wollte keine symbolgläubige starre Orthodoxie und auch mit den Katholiken kam er gut aus. Bei dem Streit über den christlichen Charakter der Gymnasien, welcher 1843 durch Rumpel u. a. angeregt wurde, sprach er sich als Referent des Elberfelder Kirchentags 1851 dahin aus, dafs die Disziplinen des Gymnasiums mit wahrhaft christlicher Bildung wohl verträglich seien, ja dafs sie ein bedeutendes propädeutisches Moment für dieselbe besitzen; die Aufsicht über die Volksschule hätte er, wenn möglich, der Kirche abgenommen. Höchst lebhaft war in ihm das national-patriotische Bewufstsein, er war dabei spezifisch preufsischer Schulrat, aber kein Bureaukrat, sondern „das ganz Eigenartige seiner Verwaltung lag, wie O. Jäger sagt, darin, dafs er in das Amt und bis in dessen Details, und Details selbst äufserlicher Art, überall etwas von seiner Persönlichkeit, dafs er Geist hineinzulegen wufste“. Weil er so die Persönlichkeit an sich und andern hochhielt, war er auch gegen Gesetze und Regulative, welche eine Uniformierung der Schulen bezweckt hätten, „welche doch nicht erreicht wird, solange nicht die Individuen uniformiert werden können“. L. trat 1873 in den Ruhestand und starb zu Weinheim an der Bergstrafse 17. August 1882. Neben einer Silhouette aus dem Jahre 1820 ist dem Buch ein Bild L.'s aus dem Jahre 1837 beigegeben, welches namentlich durch das grofse, eindringende Auge und den energisch geschlossenen Mund eine kraftvolle, ihrer Kraft sich bewufste Persönlichkeit verrät.

Die Schrift von C. Lötze, *J. H. Campe als Pädagog*, ist eine Doktordissertation, die gerade nichts Neues enthält. Nach einem Lebensabrifs Campes werden die Ansichten desselben nach seinen Schriften in einigen Hauptbeziehungen angeführt, ohne dafs jedoch eine eingehendere und tiefer gehende Beurteilung hinzugefügt wird, die Bedenken werden mehr angedeutet als ausgeführt, wie z. B. hinsichtlich der kuriosen Orthographie C.'s, welche herzhaft für Unsinn erklärt werden dürfte, oder des Vorschlags, das Kind erst mit dem zehnten Jahr in die Schule zu schicken, wogegen doch noch manches andere eingewendet werden könnte, als dafs

C. dem Wenigwissen das Wort rede; mit dem Geographiespiel C.'s wäre Herders Rede über die Geographie zu vergleichen -- welcher Kontrast! Ausführlicher wird besonders über die im Allg. Revisions-Werk enthaltenen Abhandlungen C.'s referiert, wie überhaupt den Hauptinhalt der Schrift Inhaltsangaben der C.'schen Schriften bilden. Es fehlt aber namentlich ein höherer philosophischer Gesichtspunkt der Beurteilung und die historische Einfügung C.'s und seiner Anschauungen in die Gesamtentwicklung der Geschichte der Kultur und speziell der Pädagogik.

Th. Bischoff, *J. B. Schupp*, Beiträge zu seiner Würdigung. Von dem Inhalt dieser Schrift gehört nur der Teil hierher, der „Sch.'s Stellung zur Schulreformbewegung des 17. Jahrhunderts" bespricht (S. 45—91). Verf. beginnt mit einer Schilderung der herrschenden Schuleinrichtungen, welche aber keineswegs vollständig ist — es hätte z. B. die Bedeutung der Reformatoren und namentlich J. Sturms mehr hervorgehoben werden sollen — und kein anschauliches Bild gewährt, auch, wie es scheint, nur auf sekundäre Quellen (Schmidt, Paulsen u. s. w.) gegründet ist. Für die Darlegungen der Ansichten Sch.'s werden drei Schriften benutzt und nach ihrem Inhalt ausgeführt: der Ambassadeur Zipphusius, der Unterrichtete Student, und der teutsche Lehrmeister; das Verdienstliche ist, dafs aus diesen Schriften Auszüge gegeben werden; es braucht aber kaum bemerkt zu werden, dafs die Darstellung sich nicht auf diese drei Schriften hätte beschränken sollen. Verf. bezeichnet Sch. als Bannerträger einer neuen Richtung, setzt aber freilich hinzu, dafs eine erhebliche Wirkung seiner Schriften nicht zu verspüren ist; er hätte auch noch hinzufügen sollen, dafs Sch. vielfach das Kind mit dem Bad ausschüttet und dafs seine Ideen doch eigentlich von einem einseitigen Utilitarismus erfüllt sind, wornach er als Vorläufer von Basedow erscheint, von dem er sonst freilich sehr verschieden ist. Gerade das Positive an seinen Vorschlägen für eine Schulreform ist wohl seine schwächste Seite. Verf. hätte auch die Ansicht Sch.'s über das Verhältnis von Kirche und Schule berücksichtigen sollen, wofür manche nicht zur Sache gehörige Reflexionen ohne Schaden hätten wegbleiben können.

Über *Das Utilitätsprinzip in der Entwicklung des gelehrten Unterrichts* handelt das Programm des gräfl. Gleichenschen Gymnasiums zu Ohrdruf von P. Langer. Es wird eine Übersicht über die Entwicklung der humanistischen Schule zu geben versucht nach Paulsen, dessen Objektivität dem Verf. imponiert, doch ohne Vollständigkeit und klare Hervorhebung der jedesmal herrschenden Prinzipien. Die allmählich notwendig gewordene Realschule soll so wenig als die humanistische dem Utilitätsprinzip huldigen. Manches könnte bestritten werden: ist in der That die Realschule dem Utilitätsprinzip so wenig verwandt als das Gymnasium? Das ist offenbar gegenwärtig nicht die Meinung. Es war auch keineswegs darauf abgesehen, durch die Realschule „tüchtigere Männer" zu bilden, vielmehr eine andere Art von Bildung wurde bezweckt. Utilität und pädagogischen Wert scheint Verf. nicht genug zu unterscheiden.

S. 5: „das Latein, in welchem das N. T. geschrieben war, war die Hauptsache“ —? soll es heifsen: „das Griechische“, so wäre der Satz nicht richtig. Die Angabe S. 6: „bis zum 18. Jahrhundert erhielten die Schüler allmählich eine gröfsere Gleichmäfsigkeit“ ist nicht zutreffend: zur Zeit Melanchthons und Sturms war die Gleichmäfsigkeit gröfser. (S. 4: Voigt, nicht Vogt; S. 8: Schmids Enc., nicht Schmidts.)

Eine sehr lesenswerte Übersicht über *Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung* giebt Richter-Jena in den BhS. No. 9—12. Verf. spricht zuerst von der Idee der höheren Bürgerschule, welche eine Mittelstellung zwischen Volksschule und Gymnasium einnehmen soll. Die Stellung neben dem Gymnasium erhielt diese Schule durch Spilleke, der sie — gegen ihren wahren Begriff — zu einem wissenschaftlichen Institut machte. Hiergegen traten auf Mager und Scheibert; namentlich letzterer fafste diese Anstalt als Berufsschule im Gegensatz zu einer abstrakten Menschenbildung; „man kann sagen, dafs ein (der „Bürgerschule“ Sch.'s) entsprechendes Buch über das Gymnasium erst noch geschrieben werden soll“. In Preufsen wurde in die Gestaltung der Bürgerschule bezw. Realschule eingegriffen seit 1829 und 1832: aber durch die Berechtigungen entstand eine „Beamtenbildungsanstalt“ für gewisse Zweige des Staatsdienstes und zwar mit Latein. Infolge davon die rasche Vermehrung. Die eigentliche Organisation fand 1859 statt, aber durch die Bevorzugung des Latein wurde die höhere Bürgerschule in ihrer eigenartigen Entwicklung gebrochen. Es entstand dann allmählich der Kampf um die Berechtigungen. Auf Magers Idee griff wieder Hofmann mit seiner „Mittelschule“ zurück 1869, aber letzterer entsprach doch die Gestaltung von 1872 nicht, weil die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst nicht erteilt wurde. Auch die Gofsler-Bonitzsche Ordnung von 1882 half nicht gründlich: anstatt der Zweiheit entstand nun durch Bildung des Realgymnasiums eine unlogische Dreiheit, das Realgymnasium aber leidet an innerem Widerspruch und ist mit seinem überladenen, der inneren Einheit entbehrenden Lehrplan ein verhängnisvoller Mifsgriff. Dagegen ist die eigentliche Realschule seit 1882 zweckmäfsiger eingerichtet, nur würden zu einem vollen Aufschwung die Berechtigungen gehören. Das Richtige wäre die Gründung von lateinlosen Schulen — was also den Forderungen der Dezember-Konferenz 1890 entspricht: „Bürgerschule“ oder „Realschule“ neben Gymnasium, für welches aber der Titel der Einheitsschule nicht als nötig erscheint. Die Bemerkung (S. 153): die württembergischen Realschulen seien nur Volksschulen mit einer sogenannten Realklasse gewesen, entspricht nicht ganz den wirklichen Verhältnissen; allerdings hat die württem bergische Realschule von jeher das Latein ausgeschlossen und somit i dieser Beziehung der Forderung einer eigentlichen Realschule entsproche: das Latein ist erst durch das Realgymnasium hereingekommen. Wiese Vorwurf, päd. Enc.[2] VI S 720 Anm., erscheint so als ein Lob.

Ein Gang durch die Geschichte der Pädagogik von *Montaigne b*

Rousseau von W. Herding (Programm der bayrischen Studienanstalt Erlangen). Die Abhandlung enthält nichts wesentlich Neues; benutzt sind, wie es scheint, nur sekundäre Quellen. Aufgeführt werden: Montaigne, Baco, Ratke, Comenius (unverhältnismäfsig kurz), Locke, Herzog Ernst von Gotha bezw. A. Reyher, A. H. Francke, dann auch Rabener (der doch kein Pädagog ist?), Rousseau.

Von gröfserem Interesse ist eine Abhandlung im Programm des Realgymnasiums von Annaberg: der muttersprachliche und der lateinische Unterricht in den *petites écoles von Pt. Royal*, von K. Olzscha. Die petites écoles waren jansenistische Schulen in Paris, welche zunächst für höhere Anstalten vorbereiten sollten, aber auch weiter gingen und zur Universität entliefsen; sie bestanden von 1646—1660. Moralisch-religiöse Bildung sollte mit der intellektuellen Hand in Hand gehen (erziehender Unterricht!), die Klassiker wurden daher in gereinigten Ausgaben gebraucht. Doch trat (wie in den deutschen Schulen der Protestanten) der Religionsunterricht zurück; dafür wurden Realien gelehrt, Hauptsache aber waren die Sprachen und zwar besonders Französisch und Latein. Gegenüber dem sonstigen Brauch verlangten die Jansenisten sorgfältigen Unterricht in der Muttersprache (was namentlich P. Ramus verfocht neben Montaigne) und zwar hauptsächlich aus patriotischen Gründen: das Latein sollte erst nachfolgen. Im einzelnen ist zu bemerken, dafs man beim Lesen die Lautiermethode gebrauchte, welche für Pt. Royal Pascal erfand (in Deutschland erst im 19. Jahrhundert), beim Schreiben bediente man sich der „Kupferfedern“; die Lesebücher waren meist französische Übersetzungen lateinischer Schriftsteller, doch nahm alles ein französisches Gewand an und Cicero schreibt an Mme. Térencie und Mlle. sa Fille, Atticus wird zum Mr. de Pomponne. Fürs Lateinische wurde anstatt der gebräuchlichen Grammatik von Despauterius eine französisch geschriebene von Lancelot eingeführt, welche freilich, da sie 861 Seiten zählte, durch ein Abrégé vereinfacht werden mufste. Trotz mancher Erleichterungen herrschte doch die Methode, dafs man die Regeln auswendig lernen liefs, ehe man ans Übersetzen ging. Dafs Cicero am meisten gelesen wurde, weist doch darauf hin, dafs man vor allem den stilistischen Zweck festhielt. Manches an diesen Bestrebungen erinnert an die deutschen Neuerer, Ratke und Comenius: es wäre interessant zu hören, inwieweit die Ähnlichkeit und Übereinstimmung eine zufällige oder bewufste war. Auch das ist zusammentreffend, dafs der Theorie noch lange nicht die allgemeine Praxis folgte.

J. Böhme, *Herder und das Gymnasium.* Die Schrift will „einen Einblick geben in H.'s Bildungsgang und die Schulverhältnisse damaliger Zeit“, wobei namentlich auch die Ansichten H.'s über das Verhältnis der realen und humanistischen Bildungselemente dargelegt werden. Hiervon redet H. schon in seinem bekannten Tagebuch 1769: die beiden Arten von Schulen sollen getrennt bleiben. Dafs aber dieses Tagebuch einer Darstellung der Herderschen Pädagogik nicht zu Grunde gelegt werden

darf, zeigt der Unterschied zwischen demselben und den späteren, im Sophron gesammelten Schulreden: es ist hervorzuheben, dafs Verf. letztere ausgiebig berücksichtigt, soweit der Umfang der Schrift es gestattete. Im Tagebuch sind ja H.'s Ansichten noch keineswegs ausgereift und abgeklärt; das Encyklopädische herrscht vor, und Verwandtschaft mit dem Philanthropinismus; die „Realien“ entsprechen auch nicht geradezu dem heutigen Begriff, sofern auch Logik und Metaphysik, Moral und Politik dazu gerechnet werden. Was H. über die Grammatik sagt, entspricht den von J. M. Gesner aufgestellten Sätzen, wobei aber nicht deutlich gezeigt wird, ob H. mit Bewufstsein sich an Gesner angeschlossen hat. Dieses jugendliche Ideal H.'s ist aber später von ihm nicht festgehalten worden und daher müssen wir (was in den Darstellungen nicht immer geschieht) als Hauptquelle den Sophron benutzen; hier spricht H. als Mann reifer Erfahrung und tiefer Einsicht. Verf. nimmt nun eine Anzahl der von H. als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar seit 1779 gehaltenen Schulreden durch, um die Ansichten desselben zu entwickeln, und hier lautet nun vieles ganz anders als früher: während im Tagebuch das Französische dem Latein vorangestellt wird, betont H. später — neben dem von ihm sehr hoch gestellten Deutschen — die klassischen Elemente, wobei freilich das Griechische verhältnismäfsig kurz wegkommt. Es kann hier nicht auf das Einzelne eingegangen werden; zu bemerken ist aber, dafs die freie Humanitätsbildung H.'s in einem gewissen Kontrast stehen mufs zu der strengen Regelung des Joh. Schulze'schen Systems. H. wollte nichts wissen vom Druck eines Lektionsplans, von starren, beschränkenden Formen; lebendiges Interesse (im Tagebuch redet er von „Reiz“), selbständiges Denken, individuelle Bethätigung ist die Hauptsache. Es ist aber auch daran zu erinnern, dafs zu H.'s Zeit (vgl. S. 58f) Universität und Gymnasium nicht so streng getrennt waren wie jetzt und wenn H. die goldene Regel aufstellt: „Im Lehren ist nichts so schwer zu vermeiden, als das Nimium“, so dürfte sich doch fragen, ob er selbst diese Regel in Beziehung auf das Gymnasium befolgt hat. Dafs es aber selten etwas Neues giebt, zeigt H.'s Abmahnung vom Studieren: „Alles drängt zu unserer Zeit sich hinauf, zu viele wollen studieren, zu viele wollen Buchstabenmänner werden. O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge! Die Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen und müssen es nach Lage der Zeit von Jahr zu Jahr immer mehr werden.“ (S. 61.) Übrigens hat die Rede von 1786, aus welcher dieses Citat genommen ist, nicht den Titel „Vom Zweck des Gymnasialunterrichts“, sondern „Nach Einführung einer Schulverbesserung“, (Sophron ed. J. G. Müller 1828, S. 86). Vieles ist von H. schon ausgesprochen worden, was später oft als neue Weisheit proklamiert wurde, aber es wird immer wehmütig berühren, dafs dieser schöne und freie Humanismus von dem Wechsel der Zeiten, die alles mehr und mehr auf das Examen beziehen heifsen, beiseite geschoben worden ist. Man könnte aus dem Sophron noch vieles lernen, was der Verf. bei der Kürze seiner Schrift nicht berücksichtigen konnte.

J. G. Fichtes Ideen vom Bildungswesen werden kurz berührt in einer Festrede von W. Windelband: „F.'s Idee des deutschen Staates", gehalten 27. Januar 1890. Während F. früher Moralität, Kunst, Wissenschaft und Religion der Machtsphäre des Staates ganz entziehen wollte, weist er 1813 diese Potenzen ganz dem Staat zu, sofern überhaupt das Individuum im Staat aufgehen soll: „der Entwurf F.'s aber ist nicht ausgeführt, aber es ist anzunehmen, dafs er ein ganzes System von Zwangsformen entwickelt hätte, um die geistige Kulturarbeit gänzlich zu verstaatlichen."

Über *Die auf Erziehung der Prinzen des bayrischen Regentenhauses* sich beziehenden Instruktionen handelt ein Aufsatz von Fr. Schmidt in den BbG. Band 27, 1890 S. 121—142, ein Vorläufer eines gröfseren Werks über diesen Gegenstand, das Verf. für die Monum. Germ. päd. übernommen hat. Diese auf alle Einzelheiten sowohl hinsichtlich der körperlichen Pflege als der religiösen, sittlichen und intellektuellen Ausbildung sich beziehenden Instruktionen sind von der Mitte des 16. Jahrhunderts bis zur Mitte des 18. in fast ununterbrochener Reihe erhalten und enthalten auch vieles, was für die Kulturgeschichte überhaupt von Interesse ist; es erhellt daraus, dafs allmählich ein gewisses Normale solcher Vorschriften sich bildete, die nicht immer den Unterschied der Konfession berücksichtigten. Die erste Instruktion ist vom 16. Januar 1541 datiert. Die Zahl der Unterrichtsgegenstände ist meist ziemlich grofs; neben Latein erscheinen Französisch und namentlich auch Italienisch, gelegentlich auch Realien, wie Geographie, Physik, Arithmetik, Geschichte nach dem Commentarius des Laur. Surius; gröfster Wert wird natürlich auf strenge religiöse Unterrichtung und Zucht gelegt; in der Ordnung von 1584 (für den nachmaligen Kurfürsten Max) werden Kirchgänge, Wallfahrten, Lesen von Legenden „gleich mit und neben dem täglichen Brot" vorgeschrieben; die klassischen Schriftsteller sollen als „heidnische Schwätzer und Fabelhanse" beseitigt werden, doch wurde dies nicht ausgeführt. 1601 erschien die Bestimmung, dafs die Edelknaben und Kammerdiener jederzeit mit dem jungen Herrn lateinisch reden sollen, „da sie anderst der lateinischen Sprache erfahren sind". Das letzte Schriftstück, das in dem angekündigten Werk zur Verwendung kommen wird, ist eine Instruktion für die Erziehung der Neffen des Kurfürsten Karl Albert (Kaiser Karl VII.) vom 18. April 1733.

Eine Reihe von Programmen beschäftigt sich auch diesmal mit der *Geschichte der einzelnen Schulen.* Einige davon haben mehr nur lokales Interesse, wie der Bericht des Dir. Brunnemann über die höhere Bürgerschule zu *Elbing* 1845—1859 (unter dem Polizeiregiment der Reaktion wurde auf revolutionäre Abbildungen auf den Umschlägen der Schülerhefte vigiliert), des Rektor Führer über das Real-Progymnasium zu *Wattenscheid* seit 1878, des Dir. Jung über das Gymnasium zu *Neustadt Ob.-Schlesien* 1832—1889, des Prof. Daehne über das Realgymnasium zu *Altenburg* seit 1860. In dem Bericht über die 3. Säkularfeier der *Saldernschen*

Schule zu Brandenburg von Dir. Hochheim (vgl. Jhrg. IV S. I 14f.) ist zu lesen, dafs der Verfall der Anstalt hauptsächlich durch den pietistischen Direktor Heyn (1739) herbeigeführt wurde, dessen „Sinnen und Denken sich hauptsächlich auf drei Dinge richtete: die Judenbekehrung, den Seelenschlaf und die Beziehung der Kometen einerseits zur Sintflut, anderseits zum jüngsten Gericht“. Allgemeines Interesse haben folgende Berichte:

Aus den Aktenstücken zur Geschichte der früheren *lateinischen Schule zu Itzehoe* III von Prof. Seitz (vgl. Jhrg. III A 7) ist manches zu ersehen, was für die früheren Schulverhältnisse charakteristisch ist. So petiert der Rektor Lassenius 1667 um Anschaffung einiger Tische, da bisher die Jugend „mit grofser Beschwerung auf den Knieen liegend an der Erde ihre Schreibgebühr verrichten müsse“; es wird geklagt, dafs meist nur die lahmsten ingenia zum Studium bestimmt werden; es wird die verkehrte Lehrart geschildert: „man sieht öfters Knaben, die die grammatticam (sic!) von hinten und von vorn richtig herzubeten wissen, aber dennoch nicht den geringsten paragraphum ohne vitio Grammatticali schreiben können; dant sine mente sonum!“ Auch eine Grammatica graeca Rhenii wird erwähnt, welche weder in Pökels Schriftstellerlexikon noch bei Bursian (I. S. 240) genannt wird. Im Programm des *Archigymnasiums zu Soest* IV behandelt E. Vogeler die Geschichte von 1678—1730: die Schule schlofs sich gegen realistische Neuerungen streng ab; zur Erhöhung der schlechten Lehrerbesoldungen wurde um 1700 vorgeschlagen (aufser einer Kirchenkollekte u. a.), „durch eine feine, richtige, wiewohl geringe Lotterie“ nachzuhelfen; die Frequenz suchte man auch deshalb zu fördern, weil das Hereinkommen auswärtiger Schüler „der Accise förderlich sei, denn je gröfser die Konsumtion, je mehr die Accise einträgt“. Beigefügt sind die Schulgesetze (lateinisch) von 1702 und die von 1730 (deutsch), welche trotz ihrer langatmigen Fassung doch manches enthalten, was von pädagogischem und didaktischem Verständnis zeugt. Die Geschichte des Königl. Gymnasiums zu *Glückstadt* 1617—1747 behandelt Dir. Detlefsen. Die Stadt wurde gegründet 1617, die Schule zuerst erwähnt 1622; sie befand sich in Ermangelung eines Schulhauses bis 1820 im Rathaus. Eine Hauptschwierigkeit lag in den ökonomischen Verhältnissen und so geriet die Anstalt mehr und mehr in Verfall; auch lagen Rat und Regierung oft in Streit miteinander. Der Rektor Benj. Strikker, zugleich Frühprediger, klagt 1688 über seine elende Besoldung: er müsse das meiste thun und habe es schlechter als seine Kollegen, diese „können Geld auf Rente thun, sich recht satt essen und sich und die Ihrigen kleiden als die Docken, ich aber mufs mit den Meinigen manchen Abend hungrig und mit Thränen zu Bett gehen, mein Weib und Kinder haben kaum, dafs sie ihre Scham bedecken können, dazu ists geliehen und geborget“. Es wird ferner geklagt über die Konkurrenz der Nebenschulen, den Mangel einer gewissen Vorschrift, was und wie man dozieren solle und dgl. Eigen-

tümlich ist die Visitationsbemerkung 1739: „dafs die Kinder Französisch und Hebräisch schrieben und nicht verstünden, kein Wort Hebräisch gelernt; NB. es war aber der Buchstabe Lamed überall ausgelassen“ (?). In den *Beiträgen zur Geschichte der fürstlichen Schule zu Dessau* II von Dir. Suhle, herzogliches Friedrich-Realgymnasium Dessau (vgl. Jhrg. III A 8), wird die Periode 1628—1695 behandelt, die Rektoren werden aufgezählt, die Bestallungsbedingungen der Lehrer angegeben und die ärmlichen Besoldungsverhältnisse geschildert; die Schulordnung von 1660 ist die gewöhnliche, der landläufige grammatische Betrieb ita ut praecipua memoriae (?) edidicerint. Als Pensum der Geschichte wird angeführt historia universalis ab initio mundi usque ad Sardanapalum. Zwischen einzelnen Klassen war ein Promotionsexamen vorgeschrieben; die kirchlichen Funktionen spielen eine Hauptrolle. Der Kantor klagt einmal, dafs er als Besoldung für 13 Thaler Lachs annehmen müsse und sie doch nicht brauchen könne, der Rektor bekommt u. a. 2 Schweine, wenn Gott Eckernmast bescheret, gratis. Über *Die gräfliche Erziehungsanstalt im Barfüfserkloster zu Arnstadt* berichtet Dir. Kroschel. · Die Anstalt wurde in dem 1538 von den Mönchen verlassenen Kloster 1540 eröffnet, 1589 wurden auch die städtischen Schulen in dasselbe verlegt und blieben dort bis 1864. 1828 wurde die Anstalt ein Gymnasium. Die Zahl der Schüler war zu Zeiten ansehnlich, im Anfang des 17. Jahrhunderts hatte man 81 adelige Schüler, doch studierten die meisten Theologie. Der Abgang zur Universität geschah meist im 20. Jahr, öfters finden sich Bemerkungen wie suo ausu academicus factus. Der Lehrplan war der gewöhnliche, vor allem Latein, besonders ars epistolandi; Plutarch wird auch genannt, ohne Zweifel aber in lateinischer Übersetzung (vgl. Progr. v. 1885). *Geschichte der höheren Schulanstalt zu Eupen* (Progr. des Progymn. E.) von Rektor Schnütgen. Gegründet wurde die Schule als école secondaire communale durch ein Dekret Napoleons von Bayonne aus 1808; sie war lange eine Bürgerschule mit etwas Latein, mit diesem und Französisch (beides fakultativ) hatten die Schüler 40—41 Stunden; 1866 Progymnasium mit Realparallelklassen, seit 1882 Real-Progymnasium. Eine sehr eingehende und nicht blofs für die Kenntnis der Schulgeschichte, sondern überhaupt kulturhistorisch interessante *Chronik des Gymnasiums zu Barmen* giebt eine Festschrift des Direktor Henke. Die Stiftung der Schule fällt ins Jahr 1579 und zwar „ist B. die einzige deutsche Stadt, deren Entwicklung zu einem kräftigen Gemeinwesen auf eine Schule zurückgeht“; diese Schule war das erste öffentliche Gebäude, um welches herum allmählich ein geschlossener Ort sich bildete. Es war zuerst eine deutsche Schule, mit welcher schon 1600 eine lateinische verbunden wurde, getrennt wurden die beiden 1717, die lateinische Schule war Eigentum der reformierten Gemeinde. 1624 diente das Gebäude auch als Festung gegen die „Buschknebler“, welche sie 1625 verbrannten; man wird an den Simplicissimus erinnert. Seit 1717 stand die Anstalt unter geistlicher Obhut. Zur Universität entliefs die Schule unter dem gelehrten und ver-

dienten Rektor J. Grimm 1782—1823. Grimm war der lateinische Meister, zu seiner Zeit kam aber die realistische Richtung auf, repräsentiert durch J. J. Ewich. Neben Latein, Griechisch und Hebräisch lehrte man jetzt auch Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik; doch werden auch deutsche Aufsätze erwähnt. Die Lehrerbibliothek umfaſste übrigens 1783 erst 9 Werke. Manche Umstände, das Emporkommen von Privatschulen, die französische Herrschaft u. a. trugen zum Verfall bei, 1822 hatte man nur noch 10 Schüler. Dagegen kam die 1811 durch Ewich gegründete Realschule auf; Ewich wurde indes nicht Direktor, er war auch kein einseitiger Utilitarier. So waren nun beide Zweige vereinigt als städtische Anstalt unter einem Kuratorium, welches die ganze Oberleitung hatte, „die elendeste aller Verwaltungen". Die alten Sprachen traten immermehr zurück, der Unterricht in denselben war nicht mehr regelmäſsig. Eine neue Organisation erfolgte 1859, von da an hatte man Realschule I. Ordnung und Progymnasium 1859—65. Die Aufgabe war jetzt, die Gymnasialklassen wieder selbständig zu machen, 1861 erfolgte die gänzliche Trennung des Gymnasial- und Realunterrichts, 1865 wurde ein Gymnasium für sich errichtet, neben welchem die Realschule I. Ordnung bestand; ein Neubau für das Gymnasium wurde 1885 beschlossen und 1890 vollendet. Die Frequenz des Gymnasiums hat sich zwischen 1865 und 1890 von 82 auf 395 Schüler gehoben. Charakteristisch für eine Industriestadt wie Barmen ist das Verhältnis zwischen Realschule und Gymnasium: die realistische Richtung lange vorwiegend, ein eigentliches Gymnasium erst Schöpfung der neuesten Zeit und zwar in einer Stadt, welche schon 1850 35 000 Einwohner hatte. Ist diese Zunahme der Gymnasialfrequenz aus der Wertschätzung der humanistischen Bildung oder aus der Bevorzugung des Gymnasiums durch die Berechtigungen hervorgegangen? Wie sich der Unterricht im Gymnasium in unserem Jahrhundert allmählich geändert hat, ist deutlich zu ersehen aus dem Programm von Weilburg: *Zur Geschichte des Gymnasiums zu Weilburg in den letzten 50 Jahren* von Direktor Bernhardt. Noch unter der Direktion des gelehrten Friedemann (1828—1840) galt als Grundsatz, daſs die Lektüre der Klassiker fast immer nur die statarische sei, „die kursorische muſs die oberste Klasse selbst bewirken durch das Privatstudium", denn „die I. Klasse eines wohl eingerichteten Gymnasiums muſs mit der Kritik bekannt gemacht werden, muſs die Kommentare der Gelehrten verstehen und sich selbst helfen lernen". Daher auch lateinische Sprechübungen und Disputationen, die freilich wenig Erfolg hatten. Übrigens auch nach F.'s Abgang wurde diese akademische Methode beibehalten, noch immer wurden die Schriftsteller lateinisch erklärt und weitläufige lateinische Einleitungen dazu gegeben. Ein neuer Lehrplan wurde 1842 gegeben, welcher noch „akademische Hodegetik", aber in Prima keine Mathematik enthielt. Dabei war W. bis 1844 das Landesgymnasium, erst 1844 wurden in Wiesbaden und Hadamar Gymnasien errichtet. Ein Maturitätszeugnis wurde seit 1830 erteilt, man nahm es aber dabei nicht genau: auch vor-

wiegend „ungenügende“ Zeugnisse genügten doch; Maturitätsprüfung seit 1843, dabei nahmen die schriftlichen Arbeiten die Dauer von 40 Stunden in Anspruch. Seit 1866 herrscht die preufsische Ordnung.

Aus der Festschrift zur Feier des 250jährigen Bestehens des königl. *Fürstin Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin* von Dir. Schirlitz ist folgendes hervorzuheben. Neben der schon 1570 erwähnten Stadtschule wurde durch die Fürstin Hedwig, Gemahlin des Herzogs Ulrich, 1640 ein Gymnasium gegründet, von dem später in verschiedenen Zeiten die Gefahr einer Verlegung nach Kolberg, Köslin, Stolp glücklich abgewendet wurde. Die Rektoren, welche nacheinander aufgeführt werden (der Rektor Schartow wurde 1773 berufen mit der ausdrücklichen Erklärung: „es geschähe nur in Ermangelung eines besseren“), sowie die Lehrer waren fast alle Theologen; um 1730 wurde auch ein Stadtphysikus berufen. Ein Lektionsplan aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts enthält Theologie 1 St., Latein 19 St., Griechisch 2, poësis vernacula, Logik, Geschichte je 1 St.; Mathematik fehlt. Die Schule war öfters in sehr mangelhaftem Zustand, 1730 heifst es: schola floruit olim, nunc iam vero eheu hanc fortunam pati dicitur, ut vacent subsellia — ipsum nomen desinat ac fere moriatur; als Ursache des Verfalls der Anstalt, „die bis 1718 gleich dem Mond im besten Zunehmen stand“, werden 1742 u. a. genannt: „die Werbung, dadurch die zahlreiche Jugend gäntzlich zerstreuet worden und oftmals weggenommen ist; die notorische Armut der Stadt, die nützlichen Anstalten vor den Adel in Berlin, davon der Flor dieses Gymnasii abgehangen hat“; 1751 war nur Eine Klasse vorhanden, die aus den drei Söhnen des Rektors bestand; 1766 fand der neue Rektor Fromm gar keinen Schüler vor. Eine Neuordnung erfolgte 1772 durch Vereinigung des Gymnasiums mit der Stadtschule zum „F.Hedw.G.“, 1798 kam das „königlich“ dazu. Besondere Fürsorge erfuhr die Anstalt durch den Minister Hertzberg. Der Lektionsplan zeigte 1791 eine auffallend kleine Zahl von Lateinstunden: in Quarta bei 36 Stunden nur 4 für Latein und zwar keine regelmäfsigen; die Kenntnisse in Griechisch und Mathematik waren ungenügend (Einflufs der Hertzbergschen Richtung?). Der Rektor Kaulfus (1825—32), welcher die Schule in traurigem Zustand fand, reorganisierte sie; seine ersten Anordnungen waren: 1 alle Schüler müssen Latein lernen (das Griechische blieb noch fakultativ); 2. niemand darf in Holzschuhen im Gymnasium erscheinen; auch wurde eine neue Klasseneinteilung gemacht, die Disziplin patriarchalisch behandelt unter Bevorzugung von „Gemütsstrafen“, Arbeitsstunden wurden eingeführt u. dergl. Der Rektor A. F. Giesebrecht (Oheim des Historikers) fand 1833 173 Schüler. Merkwürdig ist der „Polentag“ Mai 1848, an dem die Schüler auf ein grundloses Gerücht von einem drohenden Poleneinfall bewaffnet wurden: dies erinnert an den noch heut nicht aufgeklärten „Franzosensamstag“ (23. März 1848) in Süddeutschland. Im Jahre 1872 wurde der Grundstein zu einem neuen Schulgebäude gelegt.

Eine zweite ausführliche Festschrift (von 134 Seiten) verfafst von Dir. G. Schulze bildet das Programm des nunmehr 200 Jahre bestehenden *Französischen Gymnasiums zu Berlin.* Schon der grofse Kurfürst hatte den Gedanken gehabt, für die Söhne der reformierten Réfugiés eine Anstalt zu errichten, ausgeführt wurde dies aber erst unter Friedrich III. 1689. Lehrgegenstände waren im Anfang Latein, Eloquenz, Philosophie, Mathematik und Griechisch; eine Oberaufsicht übte das französische Konsistorium; eine Schulordnung wurde, wie es scheint, 1691 gegeben; französisch lesen und schreiben war Bedingung der Aufnahme; unter französischen Schülern waren auch deutsche da aus Adel und Bürgerstand. 1702 wurde ein Haus (Niederlagstrafse 2) gekauft und bezogen. Die nächste Leitung hatte ein Conseil académique von 7 Inspektoren. Ein im einzelnen ausgeführter Lehrplan erschien 1703. Von besonderer Bedeutung war das Direktorium von J. P. Erman 1766—1803, welcher auch Prediger und Ober-Konsistorialrat, Mitglied der Akademie der Wissenschaften und brandenburgischer Historiograph war und seinen Charakter dadurch bewies, dafs er die Königin Luise gegenüber dem ihre Tugenden herabsetzenden Napoleon durch ein: Sire, ce n'est pas vrai! in Schutz nahm. Ein neuer Lehrplan wurde 1767 eingeführt. Das Deutsche wurde längere Zeit ferngehalten und fand erst 1802 Aufnahme. Den Anforderungen der Regierung, welche auf Verstaatlichung der Anstalt gerichtet waren, suchte das Conseil wiederholt Opposition zu machen, doch vergeblich. Unter dem Dir. Palmié 1815—37 sank infolge zu laxer Disziplin die Anstalt und wurde — in anderem Sinne als ursprünglich — zu einem „collége des réfugiés“; eine Besserung trat ein unter A. Fournier 1837—42, durch den das collége eine förmliche Reorganisation erhielt. Auf F. folgte G. Kramer, der aber schon 1853 die Leitung der Frankeschen Anstalten übernahm; sodann kam L. Lhardy (unter dem K. Ploetz an der Anstalt wirkte 1852 60) und nach diesem J. Schnatter, „ein Lehrer, wie es wenige giebt“ und ein Pädagoge von ruhigem, sicherem Wesen, 1868—87. Im Jahre 1873 wurde ein neues Gebäude bezogen, worauf die Frequenz sich hob. Vom Normallehrplan weicht das französische Gymnasium besonders darin ab, dafs von Untertertia an das Französische (aufser in Religion und Deutsch) Unterrichtssprache ist und daher in weiterem Umfang betrieben wird, wogegen der naturwissenschaftliche und physikalische Unterricht beschränkt ist. — Beigegeben sind statistische Übersichten und Abbildungen des früheren und jetzigen Gebäudes.

Ein Beitrag zur Kenntnis des sächsisch-siebenbürgischen Schulwesens ist das Progr. von *Sächsisch-Regen:* das S.R.Gymn. von H. Schuster. Auch hier, wie in den *Monumenta* von Teutsch, zeigt sich die enge Verbindung von Schule und Kirche; es war sogar gesetzliche Bestimmung, dafs das Schulamt den Durchgang zum Kirchenamte bildete. Aufgeführt sind 2 Schulordnungen, von 1619 und 1722, welche hauptsächlich die Disziplin behandeln. Durch die Geschichte der Schule zieht sich ein

steter Kampf zwischen Sachsentum und Magyarentum hindurch. Das heutige Gymnasium zeigt im Lehrplan Latein mit im ganzen 28 Stunden, also eher ein R.G. mit Latein, aber ohne Griechisch; von neuen Sprachen erscheint blofs Magyarisch.

Zum Gedächtnis verdienter Lehrer: das Lebensbild des *Dir. A. Scherm* von Dir. Oster-Rastatt, und Gedächtnisrede auf K. A. *Regel* von Dr. Schulz, Gy. Ernestinum Gotha; R. war thätig und bedeutend auf dem Gebiet der germanischen Sprachforschung; ein gesamtthüringisches Idiotikon wurde von ihm leider nicht vollendet.

In einem Jahr, in welches der 100. Geburtstag *Diesterwegs* fiel, konnte es an Schriften nicht fehlen, welche den Jubilar feiern. Hierzu gehören A. Böhme, *Ad. Diesterweg*, zum 29. Oktober 1890. Verf. war selbst noch ein Schüler D.'s, er trat 1833 in das Seminar zu Berlin ein und wirkte bei vielem, was D. that, eifrig mit, wie denn aus der ganzen Schrift eine grofse, aber durchaus nicht unangenehm berührende Verehrung für D. spricht. Es ist eine mafsvoll gehaltene Übersicht über Leben und Wirksamkeit D.'s, doch mehr nach der äufserlichen Seite, wesentlich aus der eigenen Erfahrung des Verf. geschöpft, wenn auch diejenigen pädagogischen und didaktischen Momente, auf welche D. besonderen Wert legte, der „entwickelnde Unterricht, der erziehend wirkt und zur Selbstthätigkeit führt, der Wert der Methode“ u. dgl. hervorgehoben werden. Dafs D. eine begeisterte und begeisternde Persönlichkeit war und eben hierdurch bedeutend wirkte, geht aus allem hervor, immerhin wären auch die Kehrseiten zu beachten. Die Hochschätzung der Methode hat, wie man auch an der gegenwärtigen Bewegung sieht, doch zwei Seiten; auch verbindet sich damit gern eine zu weitgehende Neigung nach der formalen Seite hin. In kirchlich-religiöser Beziehung scheint D. doch etwas zu negativ gewesen zu sein, zumal für die Volksschule und bei seinem doch unbestreitbar agitatorisch angelegten Wesen. Aber er war jedenfalls eine ideal gerichtete Persönlichkeit, ein selbständiger, charaktervoller Vertreter des Schulstandes, und wenn er die Schule von der Kirche emanzipieren wollte, so hat er ein Werk begonnen, das doch früher oder später zur Ausführung kommen wird. — Ausdrücklich als zur Volksschulpädagogik gehörig bezeichnet sich die Schrift: H. Scherer, *A. Diesterwegs Pädagogik*, weshalb wir uns mit kurzer Hinweisung auf dieselbe begnügen. Ebenso bezieht sich auch: M. Pohlandt, *Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung*, auf die Volksschullehrer, dafs aber manches auch auf die Lehrer an höheren Anstalten zutrifft, ist natürlich. D.'s Ansichten begegnen sich vielfach mit der Forderung eines erziehenden Unterrichts und sind verwandt mit den Anschauungen sowohl von Pestalozzi als von Herbart; die allgemeinen Forderungen aber, die D. an und für die Lehrerbildung stellt, sind mutatis mutandis überall dieselben; allgemein zu beherzigen sind z. B. die speziellen Vorschriften, die D. in seinem „Wegweiser“ in

dieser Beziehung giebt. Was Spilleke über D.'s Seminar für Volksschullehrer sagte: „die Seminare für gelehrte Schüler könnten leicht eine ähnliche Organisation wie das hiesige Seminar für Stadtschulen erhalten; wenn man erwägt, wie in diesem Institut junge Leute, welche bei ihrem Eintritt nur mäfsige Kenntnisse und wenig allgemeine Bildung haben, nach einem Kurs von drei Jahren für ihren Kreis zum Teil eine wahre Meisterschaft in der Didaktik erlangt haben, welche Resultate würde man erwarten dürfen, wenn kenntnisreiche, innerlich durchgebildete junge Männer in einem Institut ähnlicher Art zu praktischen Schulmännern für Gymnasien ausgebildet würden" — das gilt doch noch heutzutage und Spillekes Wunsch ist noch nicht in Erfüllung gegangen. Auch D.'s Bemühungen für die sozialen und ökonomischen Verhältnisse der Lehrer wiederholen sich auf dem Gebiet der höheren Schule. Endlich erinnern manche Einseitigkeiten bei D. an Ähnliches innerhalb der neuesten wissenschaftlichen Pädagogik. — Ausdrücklich mit Herbart in Beziehung gesetzt ist Diesterweg in der Schrift: G. Hauffe, Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze *Herbart-Ziller und Diesterweg?* Es werden hier Parallelstellen aus den Schriften der Genannten zusammengestellt, welche beweisen sollen, dafs beide im wesentlichen übereinstimmen. Das Büchlein wäre zum Nachschlagen wohl zu gebrauchen, wenn es übersichtlicher und methodischer angeordnet wäre, es ist aber keine Kapiteleinteilung, keine Überschrift, kein Register da, auch ist keine Kritik beigefügt, Verfasser begnügt sich im wesentlichen mit den Citaten, die ihm als beweisend erscheinen, die Schrift ist daher eigentlich nur für solche von Wert, welche mit den betreffenden Systemen schon bekannt sind. Man sieht, dafs manches, was als spezifische Lehre dieses oder jenes Philosophen oder Pädagogen bezeichnet wird, auch von anderen schon gesagt worden ist, sofern es eben an sich vernünftig ist. Wenn übrigens Verf. für das Motto „der Geist ist es, der lebendig macht" auf „Diesterweg, Bd I., p. 373" verweist, so hätte eine Verweisung auf 2. Cor. 3, 6 wohl näher gelegen; ich kann freilich, da mir der genannte Bd. I. nicht zur Hand ist, nicht sagen, ob Diesterweg dort auf die neutestamentliche Stelle sich bezieht. — Aufserdem mag folgende Diesterweg-Litteratur, auf welche wir hier nicht näher eingehen können, erwähnt werden: Rebhuhn und Wilke, Gedenkblatt zum 100. Geburtstag A. D.'s, enth. zwei Aufsätze: D. und seine Bedeutung für die deutsche Volksschule (S. 3—27) und Verzeichnis von Schriften von und über D. (S. 28—40). — E. Langenberg, Meine Erinnerungen an A. D.: Verfasser acceptiert den ihm von anderen gegebenen Titel „vertrautester Freund D.'s". — Derselbe Ver' ist Herausgeber von A. D.'s Ausgewählten Schriften, von welchen eb Bd. I. in 2. Aufl. als Jubiläumsauflage erschienen ist; vollständig ist di Ausgabe in 4 Bänden. — Besonders herausgegeben von K. Richter is D.'s „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" in 6. Auflage, Teil I das Allgemeine enthaltend; ein Werk von bleibendem Wert. — Abgesehe

von Diesterweg sind noch als neu herausgegeben zu nennen: in der Bibliothek pädagogischer Klassiker, herausgegeben von Fr. Mann Bd. I. *J. H. Pestalozzis ausgewählte Schriften* I., 4. Auflage, herausgegeben von Fr. Mann; Bd. 8: *J. F. Herbarts pädagogische Schriften*, herausgegeben von F. Bartholomäi, Aufl. 5 von E. v. Sallwürk, Bd. I.; Bd. 29: *Ch. G. Salzmanns ausgewählte Schriften*, herausgegeben von E. Ackermann, Bd. I.; Bd. 31: *Miltons pädagogische Schriften und Äufserungen*, mit Einleitung und Anmerkungen, herausgegeben von J. B. Meyer; ferner in den „Neudrucken pädagogischer Schriften“ herausgegeben von A. Richter; Bändchen 1: *Geschichte meiner Schulen* von F. E. v. Rochow 1795; Bdchen. 2: *Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen* von J. F. Schlez 1795.

Manches, was für die Schulgeschichte wie für die Kulturgeschichte überhaupt von Interesse ist, enthalten die *Alumneums-Erinnerungen von einem alten Kreuzschüler* von G. W(ustmann). Was hier aus einer noch nicht weit hinter uns liegenden Zeit erzählt wird (S. 93 heifst es: „als ich 1854 Chorschüler wurde“), was berichtet wird über äufserliche Dinge, über die Einrichtung von Haus und Stuben, über Wascheinrichtungen, über Beleuchtung, über den Mangel an Reinlichkeit u. s. w., geht doch eigentlich über das Mafs des Erlaubten und Gemütlichen weit hinaus. Ein grofser Teil des Schriftchens beschäftigt sich mit dem Singchor und seinen Einrichtungen und Leistungen; sehr patriarchalisch ging es dabei zu, aber es ist doch kein Fehler, dafs diese Dinge verschwunden sind. Es ist hier zum Teil ein in unsere Zeit hereinragendes Stück Mittelalter vorgeführt, bei welchem man sich — und das ist das Bewerkenswerte — trotz aller Unvollkommenheiten doch wohl fühlte, weil der individuellen Freiheit der Bewegung weit mehr eingeräumt war, als in unseren Tagen der schablonenhaften Nivellierung; die hier geschilderte Weitherzigkeit wäre heute gar nicht mehr denkbar und würde trotz allem Ruf nach „Individualität“ wahrscheinlich bei den Rufern im Streit nicht geringes Ärgernis erregen. Damals diente dem Singchor als Tonregulativ ein losgewordenes Eisenplättchen an einem eisernen Leuchter, „das, wenn man es mit dem Finger anschwippte, in Schwingungen geriet und das schönste a summte“; heutzutage hat man eine Reichs-Normalstimmgabel!

In 4. bezw. 3. Aufl. sind erschienen die schon im Jahrg. II. A 14 angezeigten und nach Verdienst gewürdigten *Brosamen* von Fr. Polack, Erinnerungen eines Schulmannes. Verfasser bemerkt im Vorwort zu Band I.: „Wie erklärt sich der allgemeine Beifall, den das Buch gefunden hat? Ein jeder findet sich selbst darin mit seinem Leben und Streben, seinen Leiden und Freuden, die Jugend mit ihren Hoffnungen, das Alter mit seinen Erinnerungen; das Buch ist ein Dolmetscher des deutschen Lehrergemüts und Lehrerschicksals“. Vorgeführt ist freilich nicht blofs der Lehrer, sondern auch der Mensch; weshalb man denn

auch kein pädagogisches Buch im eigentlichen, gar wissenschaftlichen Sinne erwarten darf, wohl aber eine vielfach anregende, belehrende und unterhaltende Lektüre.

Für Schülerbibliotheken mögen geeignet sein die unter dem Titel *Schulstaub und Sonnenschein* von Fr. Dittmar herausgegebenen 5 „Erzählungen aus dem Schülerleben deutscher Vergangenheit“, aus Mittelalter und neuerer Zeit.

II.

Schulverfassung

C. Rethwisch.

I. Überschau.

1. Die Erlasse des Kaisers.

Die Allerhöchste Kabinetts-Ordre vom 13. Februar 1890, betreffend die Organisation des Kadettencorps, und der Allerhöchste Erlafs vom 13. Oktober 1890, betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preufsen, leiteten die Rede des Kaisers vom 4. Dezember 1890 ein, welche den Bann durchbrach, der auf unserem höheren Schulwesen gelastet hatte.

Die erstgedachte Kabinetts-Ordre gliedert sich in zwei Hauptteile, stellt in dem einen das Ziel der *Erziehung* hin und giebt in dem anderen die mafsgebenden Gesichtspunkte an für die Erreichung desselben.

„Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militärischen Erziehung, ist die auf gleichmäfsigem Zusammenwirken der körperlichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters.“ Die Ausstattung des Zöglings mit Kenntnissen und Fertigkeiten mufs so erfolgen, dafs ihm daraus ein geistiges Rüstzeug erwächst, welches ihn befähigt, selbst sittlich erziehend und belehrend späterhin zu wirken.

Zu dem Zweck mufs im Religionsunterricht die ethische Seite vorangestellt werden. „Der Geschichtsunterricht mufs mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten.“ Die Erdkunde hat ihn darin zu unterstützen. „Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.“ Im Unterricht der neueren Fremdsprachen ist das Absehn von Anfang an auf deren Verwendung zum praktischen Gebrauch zu richten.

Der an zweiter Stelle oben genannte Allerhöchste Erlafs bildet ein Glied in der mit der Botschaft Kaiser Wilhelms I vom 17. Nov. 1881

unternommenen kaiserlichen *Sozialreform*. Er verfügt die Veröffentlichung einer am 1. Mai 1889 an das Staatsministerium gerichteten Ordre, in welcher die Wege angegeben werden, welche die Schule, die höhere und die niedere, einzuschlagen hat, um an ihrem Teil den friedlichen Ausbau unserer Gesellschaftsverfassung fördern zu helfen. Insbesondere werden hierzu der Religions- und der Geschichtsunterricht als berufen und verpflichtet erachtet. Jener durch Nährung der herzlichen Liebe zum Nächsten, dieser durch Aufdeckung der Bahnen, auf denen unser Volk zu höherer Wohlfahrt gelangt ist, sowie der Irrgänge, die sein Vorschreiten gehemmt haben.

Die Schule ist damit von dem Kaiser vor die höchste und schwerste, aber zugleich auch vor die ehrenvollste und lohnendste Aufgabe gestellt worden. Der Kaiser hat vollen Ernst gemacht mit dem Satze: Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben. Den Brennpunkt des Lebens unserer Zeit hat er der Schule als Zielpunkt gewiesen. Erfüllen sich die Lehrer ganz mit dem Geiste unserer Zeit, zeigen sie sich ausgerüstet mit einem Wissen, das sie in den Stand setzt, das Wahre vom Falschen zu unterscheiden, bekunden sie den echt künstlerischen Takt, dem jungen Geschlecht den Spiegel der Zeit vorzuhalten, ohne eine Tendenz hineinzumischen, und erweisen sie sich für ihre Person als Charaktere, dann kann die Schule sich ein grofses Verdienst um die glückliche Lösung der unserer Zeit gestellten Aufgaben erwerben.

2. Die Berliner Schulkonferenz.

Mit Spannung seit ihrer ersten Ankündigung erwartet, sind die *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, insbesondere durch das persönliche Eingreifen Sr. Majestät des Kaisers zu einem Ereignis allerersten Ranges für den zeitgemäfsen Ausbau der deutschen Schule geworden.

Der Grundgedanke in der zielweisenden Eröffnungsrede des Kaisers ist: Die Schule hat die erforderliche Fühlung mit dem Leben verloren und soll sie wiedergewinnen. Erwachsen aus der mittelalterlichen Lateinschule und vorzugsweise von Männern geleitet, welche die Beschäftigung mit den alten Sprachen zu ihrer Lebensaufgabe gemacht, hat das Gymnasium einen Lehrgang erhalten, dessen Richtlinie in den Interessenkreis altphilologischer Gelehrsamkeit mündet, und nicht, wie es notwendig ist, dem Brennpunkt unseres heutigen deutschen Volkslebens sich zulenkt. Der Schade ist gröfser geworden seit der Begründung des Deutschen Reichs. Vordem, wo die Aufgabe vornehmlich darin beschlossen lag, da Nationalgefühl zu wecken und das Verlangen nach dem Wiedererstehen von Kaiser und Reich zu entzünden, da konnte das Beispiel hellenischer und römischer Vaterlandsliebe noch eher einen Ersatz bilden für die unzulängliche Einführung in das Wesen unseres eigenen Volkstums; jetz

aber, wo die unsere ganze Kraft herausfordernde Aufgabe auf uns ruht, den politischen und gesellschaftlichen Ausbau des Reiches zu fördern, um das mit Strömen Blutes teuer Erkaufte zu behaupten und reicheren Segen daraus zu gewinnen, jetzt verlangt das Vaterland, daſs seine von der höheren Schule ins Leben hinaustretenden Söhne mit der ganzen ihrem Alter entsprechenden Einsicht in den die Lebenszustände der Gegenwart erklärenden Entwicklungsgang unseres Volkes ausgestattet sind.

So gebietet denn der Kaiser: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen“ und „Der deutsche Aufsatz muſs der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.“ Der deutsche Aufsatz ist der maſsgebende Prüfstein für den Bildungsgrad. In ihm spricht sich das geistige Können eines jungen Menschen am vollkommensten aus, und das Können ist wertvoller als das Kennen. Die Prüfung der Reife muſs vom Übermaſs des Wissensstoffes entlastet, die Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden herabgemindert werden. Die Gesundheit der Schüler und die Kräftigung des Körpers beansprucht eine gröſsere Fürsorge. Die Vertiefung der Herzens- und Gemütsbildung, die Stählung der Willenskraft bildet ein oberstes Gebot. Die Gymnasien leiden an einem ungesunden Zudrang, der einen Überschuſs von Leuten gelehrter Bildung und einen Schwarm von Halbgebildeten entstehen läſst; Abhülfe liegt in der Erhöhung der Anziehungskraft der Realschulen, wirksam hierfür wird sich die Einführung der Freiwilligenprüfung auf den Gymnasien erweisen. Der Kaiser schloſs: „Meine Herren, die Männer sollen nicht durch Brillen die Welt ansehen, sondern mit eigenen Augen, und Gefallen finden an dem, was sie vor sich haben, ihrem Vaterlande und seinen Einrichtungen. Dazu sollen Sie jetzt helfen!“

Der Angelpunkt der ganzen Schulfrage liegt in dem *Berechtigungswesen.* Die hierauf bezüglichen Beschlüsse der Versammlung lassen den beginnenden Übergang erkennen von dem bisher herrschend gewesenen Grundsatz, die Berechtigungen an bestimmte Schularten zu knüpfen, zu dem sachgemäſseren Verfahren, von Seiten derjenigen Stellen, zu denen der junge Mann den Zutritt erstrebt, die Anforderungen festzusetzen, denen seine Vorbildung genügen muſs. Sehr günstig hat in dieser Beziehung eingewirkt die Teilnahme von Vertretern der verschiedenen Ministerien an den Verhandlungen, sowie die Stellungnahme einiger nicht schulmännischer Mitglieder der Versammlung. Der Antrag Güſsfeldt fand die Mehrheit: „Jedem Inhaber des Reifezeugnisses von irgend einer neunklassigen höheren Schule soll die Möglichkeit offen bleiben, die Zulassung auch zu solchen Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht berechtigt. Zu diesem Zweck hat er während der Studienzeit ein Fachexamen abzulegen.“ Nimmt man den in dem ersten Teil dieses Beschlusses enthaltenen Grundsatz zur Grundlage für das Berechtigungswesen, so gelangt man folgerichtig dazu, die Erforschung alles dessen, was an besonderen Vorkenntnissen für das erwählte Berufsfach erforderlich ist, auf die Staatsprüfungen zu versparen

und die Thore der Hochschulen jedem ganz zu öffnen, der sich über seine allgemeine geistige Reife genügend ausgewiesen hat. Mit sehr grofser Mehrheit wurde der in ähnlicher Gedankenrichtung wie der Antrag Güfsfeldt sich bewegende Antrag Matthias angenommen: „Es ist je nach dem Berufe, welchen der Gymnasial- (Real-) Abiturient ergreifen will, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, ob sie bei besonders guten Gymnasial- (Oberrealschul-) Reifeprüfungszeugnissen von der realen (gymnasialen) Ergänzungsprüfung teilweise oder gänzlich absehen will.“ Dieser Beschlufs hält die Mitte zwischen dem alten und dem neuen System. Er schliefst das Anerkenntnis ein, dafs die Sonderbestandteile der Real- und der Gymnasialbildung kein unbedingtes Erfordernis für den Besuch jeder der beiden Arten von Hochschulen enthalten, sondern nur je nach der Berufswahl ihre Bedeutung erlangen. Auf halbem Wege ist dieser Beschlufs aber insofern stehen geblieben, als er die unbeschränkte akademische Lernfreiheit der Besitzer eines Reifezeugnisses von einer der beiden Arten neunklassiger Schulen dem jedesmaligen Ermessen der Unterrichtsverwaltung anheimgiebt. Am engsten an das überkommene System hat sich die Versammlung in den an den Anfang ihrer Beschlüsse über die Berechtigungen gestellten Sätzen angeschlossen. Hier ist man dabei stehen geblieben, den Hochschulbesuch nach den Schularten zu sondern und hat die Forderung einer Ergänzungsprüfung zur Erlangung unbeschränkter Studienfreiheit nunmehr auch auf die Gymnasialabiturienten, allerdings aufser dem Zeichnen nur „eventuell“, ausgedehnt. Den Oberrealschul-Abiturienten hat man den Eintritt ins Staatsbaufach zurückgegeben und ihnen die Berechtigung zum Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften verliehen.

Würden aus der letztgedachten Gruppe von Beschlüssen gültige Bestimmungen, so hätte es trotz aller der herrschenden Mehrheit der Versammlung zu Gunsten der Realbildung abgenötigten Vorbehalte doch dabei sein Bewenden, dafs das Gymnasium wertvollere Rechte gewährt und die vornehmere Anstalt bleibt. Es eröffnet allein bedingungslos den Zugang zur Universität und es bleibt die alleinige Vorbildungsanstalt für den „herrschenden Stand“ unter den akademisch Gebildeten, für die Juristen. Gleich nach dem Bekanntwerden der Beschlüsse hat man in den Kreisen der Baubeamten Stellung dagegen genommen und die erneute Zulassung der Oberrealschul-Abiturienten zum Staatsbaufach als ein dem Standesansehn gefährliches Danaergeschenk zurückgewiesen. Und schon jetzt hat eine weitere Zunahme des Andrangs zu den Gymnasien stattgefunden, die die Behörden mit Besorgnis erfüllt. Eine den geistigen und wirtschaftlichen Bedürfnissen der Nation angemessene Verteilung der Schüler auf die höheren Schulen verschiedener Gattung kann nur erreicht werden, wenn überall am Ziel dieselben Preise winken, und jedem jungen Mann, der seine Geistesreife in der Prüfung am Schlufs des neunjährigen Lehrgangs dargethan, der Zutritt zu jedem akademischen Hörsaal offen steht, in den ihn die Zwecke seiner Berufsbildung oder der Wunsch nach der Ver-

vollkommnung seiner Allgemeinbildung führen. Solange jedoch das Gymnasium Vorrechte gewährt, werden die allermeisten Väter, die es irgend können, ihre Söhne aufs Gymnasium schicken, um ihnen alle Thüren offen zu halten. Und die für die Gesamtheit wie für die Einzelnen nachteilige Folge davon wird andauern, dafs die gelehrten Berufe sich überfüllen und viele tüchtige Kräfte zum Schaden unserer technischen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit den praktischen Berufszweigen vorenthalten bleiben. Die in Aussicht genommene „eventuelle" Nachprüfung der Gymnasialabiturienten in Mathematik und Naturwissenschaften vor ihrer Zulassung zur technischen Hochschule ist geeignet das Übel nur noch zu verschlimmern. Jetzt lag der Weg frei vom Gymnasium zur technischen Hochschule, künftig aber wird manchen die Nachprüfung schrecken, und er bezieht dann lieber die Universität. Wie erscheint es doch auch im Widerspruch mit der Idee von der Universitas litterarum, dafs man den Oberrealschul-Abiturienten von Universitätsstudien nur das der Mathematik und Naturwissenschaften gestatten will. Sollen ihnen die anderen Hörsäle versperrt und ihnen damit die Möglichkeit genommen werden, über die Grenzen ihres eigenen Fachs hinaus an den Quellen wissenschaftlicher Belehrung zu schöpfen? Ja, antwortet man wohl, Vorlesungen mögen sie immerhin hören, welche sie wollen, nur die Berechtigung, zu den Staatsprüfungen in anderen Fächern zugelassen zu werden, sollen sie nicht besitzen. Nun gut, dann erkläre man doch aber rundweg und allgemein, dafs Oberrealschul- und ebenso Gymnasial-Abiturienten uneingeschränkte akademische Hörfreiheit besitzen. Die ganze und ungeteilte Wissenschaft dem Jünger der Wissenschaft zu eröffnen, nur das entspricht dem Wesen und der Würde der Wissenschaft. Mit der Vereinigung von Zuhörern verschiedenartiger Schulbildung in einem Kolleg würde aber gar nicht etwas Neues erst geschaffen werden. Längst besitzen die Polytechniker in Berlin, also grofsenteils ehemalige Realschüler, das Recht, sämtliche Vorlesungen an der Universität zu belegen. Besteht nun aber die akademische Lernfreiheit erst allgemein zu Recht, dann wird sich die Folgerung auch nicht mehr abweisen lassen, dafs die Meldung zu den Staatsprüfungen fortan nicht mehr von dem Besitz des Reifezeugnisses einer bestimmten Schulart abhängig gemacht werden kann, sondern jedem verstattet werden mufs, der seinen Hochschulkursus zurückgelegt hat. Richte man dann doch die Staatsprüfungen so ein, dafs dem Prüfling auch von den grundlegenden Kenntnissen seines Fachs nichts geschenkt wird.

Die Frage nach der *Berechtigung zum einjährigen Dienst* ist in dem Sinne entschieden worden, dafs das Recht hierzu nur durch eine förmliche Prüfung erworben werden kann, die auf allen höheren Schulen am Schlufs des sechsten Schuljahrs abgeleistet wird. Zu diesem schulpolitisch höchst schätzenswerten Ergebnis haben die zieltreffenden Ausführungen des Majors Fleck vom Kriegsministerium viel beigetragen. Es ist damit die Absicht der „Puristen" vereitelt worden, für die neunklassigen Anstalten das Reifezeugnis zur Bedingung zu machen. Auf

diese Weise sollten möglichst viele vom Gymnasium von vornherein zurückgescheucht werden, und nur diejenigen auf ihm Aufnahme finden, welche wissenschaftlichen Beruf in sich tragen. Fürstbischof Kopp deckte das Irrige dieser Rechnung mit dem berechtigten Spott auf, man könne doch nicht jedem Jungen seine wissenschaftliche Veranlagung schon ins Taufzeugnis schreiben. Die Folge von jener Mafsnahme wäre gewesen, dafs das Gymnasium den Ballast von solchen, welche den Schein ersitzen wollen, statt wie bisher bis Untersekunda, hinfort bis zur Prima einschliefslich hätte mitschleppen müssen. Auch hätte die Ungleichheit des Mafses, mit dem man die Schüler der sechs- und die der neunklassigen Anstalten bezüglich des Erwerbs des Freiwilligenscheins gemessen, eine Unbilligkeit und in vielen Fällen eine Härte in sich geschlossen. Der Zweck, die Realschule (= Höhere Bürgerschule) hinsichtlich der Dienstberechtigung nicht mehr ungünstiger stehen zu lassen als die Gymnasien und Oberrealschulen, ist mit der beschlossenen Mafsregel erreicht.

Der abgelehnte Vorschlag, auf den neunklassigen Anstalten die Reifeprüfung zur Bedingung für die Berechtigung zum einjährigen Dienst zu machen, ging nicht, wie es allein richtig ist, von der Frage aus, welcher Bildungsgrad ist für den Freiwilligen erforderlich, sondern benutzte die Frage nach der Dienstberechtigung zu einem ganz andern ihr fremden Zweck, zur Erfüllung des althumanistischen Herzenswunsches nach einer Purifikation des Gymnasiums. Das Gymnasium spendet die edelste Bildung, die in sich aufzunehmen nur die geistige Elite fähig und würdig ist, das ist der Leitgedanke hierbei. Dafs unter vielen von denen, deren wissenschaftliches Kapital hauptsächlich in der Vertrautheit mit den alten Sprachen besteht, dieser Satz als Axiom gilt, ist begreiflich. Wer möchte nicht gern den Wert seines Kapitals so hoch wie möglich steigern! Im übrigen wird auch von solchen, welche nicht in dieser Weise persönlich Interessenten sind, für den Vorrang der altklassischen Gymnasialbildung hauptsächlich geltend gemacht, dafs die Gymnasialabiturienten an allgemeiner Geistesreife den Realschulabiturienten voranzustehen pflegen. Die Richtigkeit der Thatsache einmal zugegeben, so ist doch hierbei vor allem eins übersehen: Da das Gymnasium bislang die bevorrechtete Schule war, und deswegen die höheren Schichten ihre Söhne allermeist dem Gymnasium zuführten, so besitzt dasselbe im Unterschied von der Realschule eine gröfsere Anzahl Schüler, welche im Elternhause in einer geistig viel angeregteren Atmosphäre leben. Was das aber für die Geistesreife der Schüler bedeutet, weifs u. a. jeder erfahrene Deutschlehrer von den Aufsätzen her. Tritt doch der Unterschied hierin innerhalb derselben Anstalt zwischen den Söhnen aus Familien verschiedenen Bildungsstandes ganz merklich hervor. Berichterstatter kann aus nahezu zwanzigjähriger Erfahrung als Deutschlehrer in Gymnasialprima bezeugen, dafs seine besten Aufsatzschreiber fast ausnahmslos den Familien angehörten, in denen die Pflege feinerer Geistesbildung heimisch war. Führt nur die Bahn durch alle höheren Schulen hindurch zu den Hochschulen und damit zu allen

höheren Lebensstellungen, indem Ernst gemacht wird mit der von der Versammlung gebilligten allgemeinen Erklärung, es sei „zu erstreben, dafs eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde“, so wird kein Unbefangener künftig mehr bei dem, der den Homer in der Ursprache gelesen, eine höhere Geistesreife verspüren, als bei dem, der statt dessen mit der englischen Litteratur eine gröfsere Vertrautheit gewonnen hat.

Die Beschlüsse der Versammlung über die *Art der Reifeprüfung* beschränken sich auf eine Entlastung in einzelnen Stücken. Über den Gesichtspunkt der Entlastung kamen die mafsgebend gebliebenen Erwägungen nicht hinaus. Was genügt zur Feststellung des Grades der Geistesreife, den die Hochschule von ihren Besuchern erwarten mufs? diese Frage stand nicht im Vordergrund der Verhandlungen. Die Versammlung hat daher die Antwort auf die Frage des Kaisers „Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt?“ auch nicht im Anschlufs an die Überzeugung des Kaisers gefunden: „Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Mafs der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht.“ So weit folgte man jedoch diesem Satze, dafs die Erklärung des ersten Bevollmächtigten des Kultusministers, in seinen Augen gäbe es für nicht ausreichende Zielleistungen im Deutschen schlechterdings keine Ausgleichung, mit Beifall begrüfst wurde und von keiner Seite Widerspruch erfuhr.

Die Erleichterungen suchte man hauptsächlich in der Vereinfachung der mündlichen Prüfung. Der hierin am weitesten gehende Antrag Frick: Mündlich nur in den Gegenständen zu prüfen, in welchen in den Klassenleistungen und den schriftlichen Arbeiten ein Genügend nicht erreicht wurde, erhielt nicht die Mehrheit. Ebensowenig der Antrag Klix und Genossen, die ganze Prüfung nur auf Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Mathematik zu erstrecken. Dagegen schied die Versammlung Religion und Geschichte im Falle guter Klassenleistungen von der mündlichen Prüfung aus. Der unbedingte Wegfall der Prüfung in der Religion war namentlich von geistlicher Seite mit dem Bedenken bekämpft worden, dafs darunter die Geltung des Lehrgegenstandes leiden werde. Abt Uhlhorn sagte: Bleibt der deutsche Aufsatz für sich allein, so kann auf die Prüfung in der Religion ebensogut wie auf die in den andern Fächern verzichtet werden, einzelne Lehrgegenstände herausnehmen heifst aber sie herabsetzen. Auch so, wie nun beschlossen, ist den einzelnen Lehrgegenständen gegenüber nicht mit gleichem Mafse gemessen worden. Warum soll ein Gut für die Klassenleistungen und die schriftliche Prüfungsarbeit in einer Fremdsprache oder in der Mathematik nicht ebensogut wie die Klassenleistungen in der Religion oder Geschichte von der mündlichen Prüfung in dem betreffenden Gegenstand entbinden? So viel bleibt allerdings richtig: es wäre traurig um den Religionsunterricht bestellt, wenn er den Examensporn nötig hätte, und der Geschichtsunterricht kann

ihn ebenfalls leicht entbehren, wird er doch in einer Stärke vom Geist unserer Zeit und damit von der Empfänglichkeit unserer Jugend getragen, dafs er sogar schon dem Gefüge des Gymnasiums gefährlich geworden sein soll. Geographie ist in der mündlichen Prüfung auf dem Gymnasium ganz beseitigt worden. Aus dem Bereich der alten Sprachen hat man das Lateinsprechen, „das Angst- und Notlateinsprechen“ nach O. Jäger, geopfert und es dem lateinischen Aufsatz nachgeschickt, der vom Kaiser verworfen und von dem Rektor von Pforta als ein Stück Scholastik gekennzeichnet, mit schlichtem Abschied durch einfache Handwehr entfernt worden war. Dagegen ist es durch die Art der Fragestellung dahin gekommen, dafs ein formal gültiges Votum für das Bestehenbleiben von zwei lateinischen Prüfungsarbeiten abgegeben wurde, wobei eine Herübersetzung ins Deutsche an die Stelle des Aufsatzes gelangte. Der Fortfall der Prüfung im Hebräischen bedeutet nur für einen kleinen Bruchteil der Prüflinge eine Erleichterung. Die Dispensation von der mündlichen Prüfung begünstigte man damit, dafs sie fortan schon für zulässig erklärt wurde, wenn sämtliche Prüfungsarbeiten ohne Einschränkung genügen.

Allseitig ging die Absicht dahin, die Prüfung so einzurichten, dafs in ihr auf das Können und nicht auf das Wissen der Nachdruck gelegt wird. In diesem Sinne wird auch der an die Spitze der Beantwortung dieser ganzen Frage gestellte Satz zu verstehen sein: „Die Reifeprüfung ist als eine unter staatlicher Oberaufsicht abzulegende Versetzungsprüfung aus der Ober-Prima aufzufassen; sie hat sich an die Arbeit dieser Klasse eng anzuschliefsen und auf das Pensum derselben zu beschränken.“ Denn in der Ober-Prima handelt es sich ja viel weniger um Vermehrung als um Verwendung des Wissens. Man ist mit der Annahme dieses Grundsatzes: die Reifeprüfung soll das für die höhere Stufe erforderliche Können zum Nachweis bringen, theoretisch dem Standpunkt derer schon sehr nahe gekommen, welche nichts anderes als das von der Hochschule zu verlangende Mafs an allgemeiner Geistesreife in der Reifeprüfung nachgewiesen sehen wollen. Dafs hierzu der deutsche Aufsatz genügte, ist auch von der Versammlung mittelbar anerkannt worden, indem sich allgemeines Einverständnis mit der Aufstellung ergab: Schwache Leistungen im Bereich der Fremdsprachen sind durch gute Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ausgleichbar und umgekehrt; Unzulänglichkeit im Deutschen ist aber unausgleichbar. Denn wenn jemand mit lückenhaften Kenntnissen in dem einen oder in dem anderen jener beiden Sondergebiete des Wissens dennoch für reif zum Besuch der Hochschule erklärt werden darf, so wird doch eben damit jedem einzelnen der beiden Gebiete für sich selbst kein entscheidendes Gewicht für diese Reife beigelegt. Wenn die Mehrheit der Versammlung demgegenüber dann doch insbesondere um die Erforschung der Leistungen in den alten Sprachen durch die Prüfung sich besorgt gezeigt hat, so erklärt sich dies aus dem althumanistischen Wunsch, die bisherige Machtstellung der alten Sprachen auf dem Gymnasium durch den Examensporn völliger zu sichern. Betreffs

der Mathematik und Physik zeigte sich die Versammlung dem Gedanken zugänglich, statt der Arbeiten in spezifisch mathematischer Form zusammenfassende Darstellungen, also Aufsätze über Stoffe aus dem mathematischen oder mathematisch-physikalischen Unterricht zuzulassen. Pastor von Bodelschwingh hatte auch die Wiedereinführung des früher in Rheinland und Westfalen üblich gewesenen Prüfungsaufsatzes aus der Religionslehre beantragt. Die hiergegen geltend gemachten inneren Gründe, vornehmlich die Gefahr der Gleisnerei, treffen in Wirklichkeit nur eine falsche Art der Behandlung, insbesondere bezüglich der Stellung der Aufgaben, und sind in gleicher Weise und ebenso unrichtig gegen die sogenannten allgemeinen Themata der deutschen Aufsätze vorgebracht worden. Den Ersatz der mündlichen Geschichtsprüfung durch einen Aufsatz haben unlängst schon die badischen Direktoren empfohlen.

Neben dem deutschen Aufsatz geht alles dies nun freilich nicht, aber sehr wohl ginge es, die Aufgaben zum deutschen Aufsatz aus jedem der Pflichtfächer zu wählen. Wir denken uns die Sache beispielsweise so: I. Vorschläge der Fachlehrer. 1. zwei Aufgaben aus der deutschen oder allgemeinen Geschichte; 2. zwei aus der deutschen oder allgemeinen Litteratur; 3. zwei allgemein-lebensinhaltliche aus dem Gesichtskreise der Schüler; 4. zwei aus der Geschichte und Litteratur des Altertums; 5. zwei aus der Geschichte und Litteratur der Engländer oder Franzosen; 6. zwei naturwissenschaftliche; 7. zwei aus der Religionsgeschichte. II. Prüfung und bezw. Genehmigung der Aufgaben durch den Direktor. III. Auswahl je einer aus jedem Aufgabenpaar durch die vorgesetzte Behörde, bezw. Ersatz von Aufgaben durch eine von ihr selbst gestellte. IV. Auslosung von drei Aufgaben durch die Behörde aus der Zahl der von ihr erwählten. V. Recht der Prüflinge, unter diesen drei Aufgaben ihrerseits eine zur Bearbeitung sich zu wählen. VI. Durchsicht und Beurteilung der Arbeiten durch die Fachlehrer, aus deren Unterrichtsgebiet die Aufgabe genommen. VII. Beschlufsfassung über den Wert der Arbeit durch den Direktor und die Lehrer der Pflichtfächer in Ober-Prima. VIII. Schlufsentscheidung durch die vorgesetzte Behörde.

Das wäre eine Einrichtung der Reifeprüfung, von der wir glauben, dafs sie gerecht wird 1. dem Zweck der Reifeprüfung, die Reife für die Hochschule zu prüfen, 2. der geistigen Eigenart der Prüflinge, 3. dem Anspruch aller Pflichtfächer auf gebührende Berücksichtigung in der Prüfung.

Bezüglich der Realanstalten beschränkte sich die Versammlung darauf, der Unterrichtsverwaltung es zu überlassen, den gymnasialen entsprechende Bestimmungen für die Reifeprüfung einzuführen.

Die *Freiwilligenprüfung* am Schlufs der Unter-Sekunda neunklassiger Anstalten soll sich ganz gleichmäfsig wie die Abgangsprüfung auf sechsklassigen Anstalten gestalten.

In der Beratung über die *Grundverfassung der Schulen* wurde von althumanistischer Seite begierig das Verdammungsurteil des Kaisers über

die Realgymnasien ergriffen. Ihr Untergang war bei der Mehrheit sofort beschlossene Sache. Hätte der Kaiser angesichts der Zusammensetzung der Versammlung als Taktiker handeln wollen, er hätte gar keinen geschickteren Zug thun können, als das Realgymnasium preiszugeben, um dafür von dessen Feinden die weitgehendsten Zugeständnisse in Sachen der Gymnasialreform einzutauschen. Der Kaiser hat sich aber thatsächlich aus einem anderen Grunde gegen das Realgymnasium entschieden. Der gegenwärtige Lehrplan des Realgymnasiums zeigt unter den bestehenden Schularten die gröſste Belastung mit Lehrstunden nach Zahl und Art, und davon muſs nach dem Urteil des Kaisers als Folge sich eine Halbheit der Bildung ergeben. Mit keinem Wort hat dagegen der Kaiser die Daseinsberechtigung von Anstalten geleugnet, welche auſser den neuzeitlichen Bildungsfächern auch Latein lehren. Gerade eine solche Schulart will aber die althumanistische Partei nicht. Denn diese Schule ist der Behauptung des Gymnasialmonopols am gefährlichsten. Ohne Kenntnis des Latein fehlt dem Manne in höheren Lebensstellungen etwas schwer Entbehrliches. Aus der lateinischen Bildung ist die unsrige geschichtlich erwachsen und durch alle Adern unseres höheren Geisteslebens zieht sich das Lateinische noch hindurch, in Kirche und Wissenschaft, in Sprache und Kunst. Eine Schule, die zur Hochschule vorbereitet, muſs daher Gelegenheit zum Lateinlernen bieten. Thut sie es nicht, so könnte man ihren Zöglingen nicht ohne Grund zum mindesten die Thüren der Universität sperren. Lehrt aber eine höhere Schule Latein, so ist das nicht mehr angängig, denn Griechisch ist wohl ein Schmuck der Allgemeinbildung neben seiner Eigenschaft als Fachbildungsgegenstand, aber niemals ist es zur Bedeutung eines unerläſslichen Bestandteils des geistigen Besitzes eines höher Gebildeten gelangt. Blieben daher neben dem Gymnasium nur lateinlose höhere Schulen bestehen, so wäre das Vorzugsrecht des Gymnasiums für die akademischen Laufbahnen erweitert und befestigt, und in Ehren blieben die Götter der Griechen und Römer. Und darum die Beflissenheit, mit welcher gerade auf althumanistischer Seite den „lateinlosen“ Oberrealschulen das Wort geredet wurde. Für die von den Bedürfnissen des Lebens geforderte höhere Schule mit Latein und ohne Griechisch sind auf der Versammlung aber nicht nur Realschulfreunde wie Paulsen, Schlee, Schauenburg eingetreten, sondern auch Geheimrat Klix erhob dafür, für ein Lateingymnasium, wie er es nannte, mit Nachdruck seine Stimme. Vergebens!

Die Versammlung faſste mit erdrückender Mehrheit den Beschluſs: „Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Oberrealschule und höhere Bürgerschule [fortan Realschule zu nennen]).

So sehr nun auch die Herzensneigung der Mehrheit dahin ging, die beiden Bildungswege, den „humanistischen“ und den „realen“ ganz schar voneinander getrennt zu halten, so konnte sie sich doch dem gebieteri

schen Zwang, den die Ansprüche des Lebens dem entgegenstellen, nicht ganz entziehen. Geringen Eindruck machten freilich auf die Althumanisten diejenigen, welche ihnen die innere Unhaltbarkeit der ganzen Unterscheidung bewiesen und die Hohlheit des Anspruchs aufdeckten, mit dem „Humanistischen“ im Gegensatz zum „Realen“ das Ideale für sich zu beschlagnahmen. Es half den Verteidigern der neuzeitlichen Bildung wenig, dafs sie darauf hinwiesen, das Ideale liegt nicht in den Gegenständen, bleibt der Mathematik von Natur nicht etwa fremd und haftet dem Griechischen von Natur nicht etwa an, sondern ergiebt sich allein aus der Art der Behandlung eines Gegenstandes, und ebensowenig verfing die Geltendmachung der Thatsache, dafs wir auf Realschulen so gut wie auf Gymnasien unter dem gemeinsamen Zeichen unserer höchsten Ideale stehen, dort wie hier zur Nährung unseres Glaubens und unserer Vaterlandsliebe aus demselben Borne deutscher Art und Kunst in derselben Weise schöpfen. Thut nichts, die Gymnasialbildung ist die vornehmere und mufs vor der Berührung mit der realistischen möglichst behütet werden.

Was aber als allgemeine und freie Anerkennung dem Herzen nicht abzugewinnen war, das opferte der Verstand bruchstückweise, soweit die Not dazu zwang.

Alle Welt auf der Versammlung war darin einverstanden, dafs es zu viel Gymnasien und zu wenig Realschulen gebe. Man fafste dementsprechend auch eine ganze Reihe von Beschlüssen, um den Realschulen emporzuhelfen. Man einigte sich leicht über den Grundsatz, lebensunfähige Vollanstalten in Realschulen zu verwandeln und bei Neugründungen sie zu bevorzugen, ermunterte auch Staat und Gemeinden zu finanzieller Unterstützung. Hiermit bekommt man nun aber wohl Schulen und Lehrer, aber noch keine Schüler, oder doch nicht genug. Dazu gehört, dafs von der Realschule ein unmittelbarer Übertritt zur Oberrealschule und zum Gymnasium möglich ist. An Orten, wo sich nur eine Realschule befindet, wird es immer eine Anzahl Väter geben, welche ihren Sohn auf die Oberrealschule oder das Gymnasium übergehen lassen wollen, ihn aber möglichst spät erst aus dem Hause geben möchten. An Orten aber, wo eine oder mehrere Vollanstalten sich befinden, werden diese, insonderheit aber das Gymnasium, allemal eine stärkere Anziehungskraft als die Realschule ausüben, solange von dieser der unmittelbare Übertritt auf jene nicht gesichert ist, weil die meisten Väter ihren Söhnen alle Lebenswege offen halten wollen. In den gröfsten Städten füllen sich die Realschulen auch wohl ohne diesen Anschlufs an die Vollanstalten, sie würden dem ungesunden Andrang zu diesen letzteren indessen noch weit mehr Einhalt thun, wenn sie den Anschlufs besäfsen. Eine abgeschlossene Mittelschulbildung brauchen wir nun aber unumgänglich für die in wirtschaftlicher und sozialer Beziehung dringend notwendige Förderung unserer Mittelschichten. Darum müssen wir für Realschulen und für einen Bildungsabschlufs nach sechsjährigem Lehrgang auf den Vollanstalten Sorge tragen.

Das Gewicht dieser Thatsachen trat in der Stellungnahme der ver-

schiedenen Ministerien klar zu Tage. Die Unterrichtsverwaltung hatte einen gemeinsamen sechsklassigen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium mit Verzweigung zwischen Griechisch und Englisch von Unter-Tertia und mit Gabelung in Gymnasium und Oberrealschule von Ober-Sekunda an in Aussicht genommen, wobei sie den Anschlufs der Realschule an diesen Schulbau noch als eine offene Frage behandelte. Das Kriegsministerium griff entschiedener durch: es erklärte sich für einen allen höheren Schulen gemeinsamen Unterbau ohne Latein. Das landwirtschaftliche Ministerium wünschte ebenfalls einen gemeinsamen Unterbau, doch mit Verzweigungen. Der Vertreter des Ministers für Handel und Gewerbe sprach sich für die völlige Übereinstimmung im Lehrgang der Realschulen mit dem entsprechenden Teil des Lehrgangs der Oberrealschulen aus und trat für die Gleichberechtigung der letzteren mit den Gymnasien ein. Als das Übereinstimmende in den Anschauungen der verschiedenen Ämter der Staatsverwaltung ergiebt sich somit die Überzeugung von der Notwendigkeit, den Lehrgang der unteren Stufen der höheren Schulen möglichst dem gemeinsamen Bildungsbedürfnis aller jüngeren Schüler anzupassen, um für die einen nach sechs Jahren einen verhältnismäfsig vollkommenen Bildungsabschlufs zu gewinnen und für die anderen das Einschlagen des vom künftigen Beruf abhängigen weiteren Bildungsweges thunlichst weit hinaufzuschieben. Die Versammlung entschied sich grundsätzlich gegen einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen. Sie sicherte nur den unmittelbaren Übergang von allen Klassen der Real- zur Oberrealschule; im übrigen beschränkte sie sich, von den auf die Gnadenfrist der Realgymnasien bezüglichen Zugeständnissen abgesehen, auf Notbehelfe. An Orten, wo nur lateinlehrende Anstalten vorhanden sind, gestattete man „in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf statt des Lateinischen in Nebenkursen einen verstärkten deutschen und modern fremdsprachlichen Unterricht einzuführen“; und an Orten, wo es nur lateinlose Anstalten giebt, „an deren drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern“. Damit ist wenig geholfen. An den betreffenden lateinlehrenden Anstalten reifst man entweder damit die Schüler derselben Klassenstufe im neusprachlichen und selbst im deutschen Unterricht in getrennt unterrichtete Abteilungen auseinander, oder man unterrichtet in der Klasse Schüler, die in diesen Gegenständen zufolge der gröfseren Lehrstundenzahl erheblich weiter fortgeschritten sind, mit den anderen zusammen, die hinter ihnen hierin erheblich zurückstehen. Und was wird aus diesen nicht lateintreibenden Schülern der Lateinanstalten, wenn sie die Quarta zurückgelegt haben? Bleiben auf ihrer Schule können sie nicht, sollen sie weiter die Schule besuchen, auch nur bis zum Erwerb des Freiwilligenzeugnisses, dann müssen sie in ihrem dreizehnten Jahre fort aus dem Vaterhaus, um sich irgendwo an einem anderen Orte eine lateinlose Schule zu suchen. Nicht besser stände es mit den lateintreibenden Schülern an Orten mit nur lateinlosen Schulen. Sie können doch nicht Latein neben allen anderen Lehrgegenständen ihrer

Schule treiben. Zum mindesten mufs für sie also die neuere Fremdsprache fortfallen. Haben sie nun die Quarta zurückgelegt, so ist auch für sie ihres Bleibens nicht länger auf ihrer Schule. Sie müssen auch hinaus in die Welt, sind aber insofern noch schlimmer wie ihre obengedachten Schicksalsgenossen daran, als sie in die Tertia einer Lateinanstalt nicht übergehen können, da sie kein Französisch gelernt haben. So geht die Sache also nicht. Vor allem mufs, wie Oberlehrer Hornemann auch beantragt hatte, der Parallelismus bis Unter-Sekunda einschliefslich ausgedehnt werden. Deutsch darf gar nicht davon betroffen werden, in diesem Gegenstand, dem Kern des ganzen Unterrichts, müssen alle Schüler einer Klasse in völliger Gemeinsamkeit verbleiben. Der Ersatz des Französischen durch Latein ist nur an Orten möglich, wo man auf die Kenntnis des Französischen nicht den Wert wie auf die des Englischen legt. An den übrigen Orten ist der Parallelismus nur zwischen Latein und Englisch ausführbar. Und endlich, soll der Lateinschüler einer Realschule in die Ober-Sekunda eines Gymnasiums übertreten können, so mufs es Gymnasien geben, welche mit dem Griechischen erst in Ober-Sekunda beginnen. Dies bezweckte auch eine These von Direktor Schlee. Von diesen Erwägungen aus ergiebt sich der hohe Wert der Erklärung, welche Geheimrat Stauder namens des Kultusministers abgab, es sei der „Wunsch des Herrn Ministers, dafs wir in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden möchten. Er sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen soweit als möglich zuzulassen“. Diese Erklärung fand ein einstimmiges Echo in der Versammlung in einer der Königlichen Schulverwaltung hierfür den wärmsten Dank aussprechenden Resolution.

Die Aufgabe wird nunmehr sein, unter Wahrung des jeder deutschen Schule gemeinsamen Kerns dafür Sorge zu tragen, dafs eine jede Anstalt zu der ihren besonderen Lebensbedingungen gemäfsen freien Entfaltung gelangt. Es wird der Verschiedenheit der Geistesrichtungen und Strebeziele entsprechend Anstalten geben müssen, welche die Allgemeinbildung nach einer besonderen Seite hin besonders pflegen und wiederum solche, welche alles gleichmäfsig bieten, aber ihren nach verschiedenen Zielen strebenden Schülern Wahlfreiheit unter gewissen Fächern einräumen. Erstere Art von Anstalten findet ihre Stätte vorzugsweise in gröfseren, letztere in kleineren Städten, beide Arten die ihrige da, wo Internate mit ihnen verbunden sind.

Wäre es dann aber nicht auch an der Zeit, wenn das Schablonenmäfsige in der Einteilung der Schularten aufgehört hat, und eine jede Schule in erhöhtem Mafse eine geistige Persönlichkeit von besonderem Gepräge geworden ist, auch den schablonenhaften Zusatz in den Namen der Schulen, Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule u. s. w. daranzugeben und kurzweg zu sagen Wilhelmsschule, Friedrichsschule, Humboldtschule, Falkschule u. s. w., wie es ähnlich ja auch bei den drei alten sächsischen Landes-

schulen, bei dem Grauen Kloster, dem Joachimsthal und überhaupt vielen älteren Schulen der Brauch? Wir hätten damit zugleich rein deutsche Namen für unsere deutschen Schulen und betonten nicht mehr schon mit dem jedesmaligen Aussprechen des Namens den Gegensatz der Schularten.

Die wichtigsten Änderungen, welche die Versammlung an dem *Lehrplan der Gymnasien* für nötig erachtete, sind folgende. Einverständnis wurde darüber erzielt, dafs für die körperlichen Übungen mehr Raum geschafft werden müfste, eine Herabminderung der Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden nicht zu umgehen sei. Nur schweren Herzens gaben viele ihre Einwilligung dazu, dafs an der für die alten Sprachen bisher bestimmten Stundenzahl Abstriche gemacht werden sollen. Trotz der Ausführungen des ersten Bevollmächtigten des Kultusministers, dafs allein die alten Sprachen bei einer Einschränkung der Stundenzahl in Betracht kommen könnten, wollte die Mehrheit der Versammlung doch den Schnitt ins eigene Fleisch die anderen Fächer mit entgelten lassen; auch sie sollen nach dem Verdikt der Mehrheit bei dem Stundenverlust die Kosten mitbezahlen. Welche anderen Fächer aber dies sind und in welchem Umfange sie davon betroffen werden sollen, darüber hüllen sich die Beschlüsse der Versammlung in tiefes Schweigen. Religion ist es sicher nicht. Deutsch auch nicht, im Gegenteil, die Stundenzahl im Deutschen soll, so beschlofs man, „soweit thunlich“ vermehrt werden. Die neueren Fremdsprachen sind es, beide zusammengenommen, ebensowenig, im Gegenteil wiederum, denn fortan soll überall die Einführung des Englischen erfolgen, fakultativ oder obligatorisch, und fakultative Stunden sind doch auch Stunden, die dem Schüler gerade so gut eine Stunde Zeit kosten, wie obligatorische. Geschichte ist vor der Verkürzung geschützt, indem man mit der Erklärung, dafs sie keiner Vermehrung der Stundenzahl bedürfe, ihren gegenwärtigen Besitzstand doch wenigstens ihr zugestanden hat. Geographie ist doch wohl durch ihre Armut vor der Besteuerung sicher, denn was könnte man ihr noch nehmen, wenn sie überhaupt etwas behalten soll? Von Naturbeschreibung und Physik darf wohl so ziemlich dasselbe gelten. Zeichnen wird bereichert, erhält für sein Ausscheiden aus Sexta je zwei Stunden in Unter-, in Ober-Tertia und in Unter-Sekunda hinzu. So bliebe nur die Mathematik bedroht. Und in der That sind dahingehende verdächtige Äufserungen mehrfach bei den Beratungen gefallen. Die Art, wie die Mathematik häufig von den Althumanisten zugleich mit den alten Sprachen mit umfangen wird, könnte einen skeptischen Beobachter leicht ein wenig an den Judaskufs erinnern. Vor hundert und etlichen Jahren noch das Aschenbrödel im Lehrplan der Lateinschulen, hat die Mathematik durch den gewaltigen Aufschwung, den sie selbst als Wissenschaft genommen, sowie durch die Dienste, die sie der Entfaltung von Naturwissenschaft und Technik geliehen, sich auch auf dem Gymnasium eine achtunggebietende Stellung erobert. Damit mufs jetzt auch der eingefleischteste Althumanist rechnen. Und wenn er die Sache recht betrachtet, so sagt er: tolerari potest; mit dem Zugeständnis,

Mathematik ist ein Hauptfach, bringe ich dem Dämon des Realismus sein Opfer, das verhältnismäfsig schmerzloseste. Denn die Mathematik als eine Wissenschaft der reinen Formen stört die Zirkel der althumanistischen Ideenwelt nicht; schlimmer sind schon die Naturwissenschaften, am allerschlimmsten aber die hochgefährliche Lehre, dafs der Schatz der deutschen Jugend in den deutschen Geisteswerken ruht, denn das zieht das Herz der Knaben unrettbar dahin, weg von den alten Altären. So ist die Beschirmung der Mathematik wohl ein Gebot der Klugheit für den Althumanisten; ob diese Beschützung aber sich wirksam erweisen wird, wo der eigene Besitz gefährdet ist, das wäre doch vielleicht noch die Frage. Die Konferenzmehrheit hat jedenfalls ein so unheimliches Dunkel um das Schicksal der Mathematik gehüllt, dafs man des Blitzschlages gewärtig sein müfste, wenn nicht das Gewölk sich wieder verzieht. Wir unsererseits wollen auch nicht um jede Stunde Mathematik rechten, wir wollen aber, dafs so viel Mathematik gelehrt werde, als zum vollen Verständnis der Naturgesetze für den Gebildeten erforderlich ist. Mathematik und Physik zusammen sind daher unseres Erachtens einer Einschränkung nicht fähig.

Eine etwaige Vermehruug der häuslichen Arbeiten zum Ersatz für ausfallende Lehrstunden wurde allseitig für unstatthaft erachtet.

Diese auf Herabminderung des Umfanges geistiger Thätigkeit gerichteten Beschlüsse ergaben sich als eine Notwendigkeit angesichts der Thatsache, dafs die gesundheitliche Entwickelung der Schüler durch die bislang gestellten Ansprüche geschädigt worden ist. Die Heeresverwaltung berechnete für einen Gestellungstermin die Zahl der dauernd oder zeitweilig zum Dienst Untauglichen unter den Besitzern des Freiwilligenscheins auf nahezu die Hälfte. Unter den zum einjährigen Dienst Berechtigten fanden sich eine weit gröfsere Zahl mit Herzfehlern und insbesondere mit Kurzsichtigkeit Behaftete, als unter den anderen Dienstpflichtigen. Etwa ein Viertel der zum Freiwilligendienst sich Meldenden mufste wegen zu schwacher Körperbeschaffenheit für untauglich erklärt werden. Auch die Heeresverwaltung verkannte hierbei jedoch keineswegs, dafs die Schule an diesem Mifsstande durchaus nicht allein, ja auch nicht einmal immer vorzugsweise die Schuld trägt.

Zu einer festen Begrenzung der Lehrstundenzahl mochte sich die Versammlung nicht entschliefsen; Dr. Güfsfeldt hatte 24 als höchste Zahl in den oberen Klassen vorgeschlagen, Abt Uhlhorn dem beigepflichtet. Dagegen nahm man für den Besuch einer Anstalt und ihrer einzelnen Klassen feste Zahlen an: 40 als höchste Ziffer auch für die unteren Klassen, 400 für die ganze Schule. Werden diese Zahlen verwirklicht, so liefse sich allerdings mit den Schülern in weniger Zeit mehr erreichen.

Hauptsächlich suchte die Versammlung die Lösung der Schwierigkeit, eine Entlastung der Schüler herbeizuführen und doch den von ihr für erforderlich erachteten Bildungsansprüchen Genüge zu thun, in Fingerzeigen zur Verbesserung des *Lehrverfahrens.* Es ist jedoch nur einiges wenige aus

dem hierüber gepflogenen Gedankenaustausch in Gestalt bestimmter Sätze zur Annahme gelangt. Hierhin gehört vornehmlich die Forderung einer Beschränkung des Fachlehrertums. Vor einer Übertreibung dieser Forderung warnten bei den Verhandlungen gewichtige Stimmen, welche geltend machten, zu einem guten Unterricht gehöre es, dafs der Lehrer wissenschaftlich aus dem Vollen schöpfe; nur ein solcher Lehrer vermöge wissenschaftlichen Sinn zu erwecken und aufserdem das Mafs des zu Lernenden richtig auszuscheiden. Unseres Erachtens steuert man der erzieherisch und unterrichtlich nachteiligen Wirkung eines zu weitgehenden Fachlehrertums am besten auf die Weise, dafs man von jedem Lehramtsbewerber aufser der wissenschaftlichen Erfahrenheit in seinem Sonderfache eine ihn zum Unterricht befähigende Vertrautheit mit Glauben, Sprache, Schrifttum und Geschichte des deutschen Volks verlangt.

Wie eine Perlenschnur zog sich durch die Reden verschiedener Mitglieder der Gedanke hindurch: die beste Erleichterung für die Schüler besteht darin, dafs ihnen ihre Arbeit zu einem Gegenstand der Freude gemacht wird. Auf der unteren Stufe gehöre dazu die Befriedigung des Verlangens, das der Knabe hegt, mit seinen Sinnen der Sachen sich zu bemächtigen, Stoff aus der Wirklichkeit aufzunehmen und ihn für das Spiel seiner Erfindungsgabe zu verwenden. Erst der mittleren Stufe eigne die strengere Denkarbeit. Dem Jüngling auf der oberen Stufe müsse freiere Hand gelassen werden, um sich in selbständigerer Verwertung des Erworbenen zu versuchen und die Eigenart seiner Kräfte zu erproben. Die in der Versammlung hervorgetretene gegensätzliche Auffassung zwischen dem Zuviel und Zuwenig der Beschäftigung löst sich, wenn der Unterschied der Altersstufe gebührend beachtet wird. Kleine Knaben mufs man schonen, damit man dem Jüngling etwas zumuten kann. So löst sich auch die Streitfrage nach dem Verhältnis von Klassen- und Hausarbeit. Kleine Knaben sollen möglichst alles in der Klasse lernen, grofse Schüler müssen an gröfseren Hausaufgaben selbständig arbeiten lernen.

Die von dem Pastor von Bodelschwingh allgemeinhin gegen die Früchte des *Religionsunterrichts* erhobenen Beschwerden wurden von den Geheimräten Schrader und Kruse als unbegründet zurückgewiesen, wobei letzterer sich auf die Visitationsberichte der Generalsuperintendenten berief und zugleich den von dem Redner den Lehrern gegenüber angeschlagenen Ton als pastorale Überhebung kennzeichnete. Die von dem Domherrn Dr. Mosler befürwortete Bestellung des Religionslehrers jeder Anstalt zum Seelsorger der Schüler wurde vom Abt Uhlhorn als unverträglich mit dem Wesen der evangelischen Gemeinde abgelehnt. Ziel und Richtung des Religionsunterrichts hatte schon der Erlafs des Kaisers vom 1. Mai 1889 mit den Worten bestimmt, es sei erforderlich „die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten zu lassen, dagegen den Memorierstoff auf das Notwendige zu beschränken“. Die richtige Grenzlinie hierfür zu finden, liefs sich die Versammlung angelegen sein.

Die kühne Behauptung des Hofpredigers Frommel, „die meisten

deutschen Aufsätze unserer Jungen — das wissen die Herren so gut, als ich — sind zumeist aus Büchern abgeschmiert", begegnete in der Versammlung dem heftigsten Widerspruch und fand durch den ersten Bevollmächtigten des Kultusministers die gebührende Abfertigung; sie wurde als eine ganz unzulässige Generalisierung von möglichen Einzelfällen charakterisiert, für die der Redner obendrein noch nicht mal einen Beleg beigebracht habe.

Geheimrat von Helmholtz hat die Erfahrung gemacht, dafs das Darstellungsvermögen unserer jungen Leute hinter dem der jungen Engländer und Franzosen im allgemeinen zurücksteht. Bringt man hiermit die Klage von Geheimrat Virchow in Verbindung, es fehle unseren Studenten an der nötigen Ausbildung der Beobachtungsgabe, an der Übung der Sinne in der genauen Erfassung sinnlicher Erscheinungen, so führt dies auf den Grund einer im *deutschen Stil* allgemeiner hervortretenden Schwäche. Wir schreiben leicht zu abstrakt, zu wenig anschaulich, es fehlt der Darstellung an Zeichnung und Farbe. Die deutsche Natur neigt zur Abstraktion, und der Unterricht befördert diese Einseitigkeit durch das Übergewicht, das die Beschäftigung mit den Sprachen in ihm behauptet. Unsere Jugend wird nicht genügend dazu angeleitet, in der Welt der Wirklichkeit sich heimisch zu machen. Der in ihr liegende Natur- und Beobachtungssinn, den zu bethätigen sie in der frühen Knabenzeit so reich beglückt, findet durch die Schule keine entsprechende Fortentwickelung. Die tausend Fäden, durch die das Kind zu seiner ganzen Umgebung in eine gemütvolle und sinnlich klare Beziehung trat, werden durch die Schule nicht gehörig fortgesponnen, sondern durch die Staubwolke trockener Gelehrsamkeit, mit der der kleine Sextaner überschüttet wird, grofsenteils zerrissen. Man mache nur die Probe hierauf, indem man den Sekundaner einen Aufsatz über seine Kindheit schreiben läfst. Wie wird da auch der Ungeschicktere beredt, wenn er von seinen Belustigungen aus der frühen Knabenzeit erzählt, und wie hat sich doch all den frischen Jungen die Welt mehr und mehr in Grau gehüllt, je enger und fester die Schule sie in ihre Kreise zog. „Denn unsere Jugend dürstet nach Sachen, nicht nach den Formen der Sprache, nach den Formen der Mathematik," sagte H. Schiller und ähnlich u. a. Frick und Bertram. Graue Theorie läfst den Sprachsinn verkümmern, lebendige Wirklichkeit erfüllt die Sprache mit der Frische des Lebens. Haben wir Deutschen nicht, wenn der Kindesmund es uns nicht verraten sollte, an Goethe den allerbesten Leitstern, wo das Geheimnis der Sprachkunst ruht? Natur und Menschenleben, wo das sich klar abspiegelt im äufseren und inneren Auge, da ergiefst sich auch die Zunge fein und leicht in Worte. Sprachgelehrsamkeit thut's halt nicht. Die auch auf der Konferenz als stilbildend so sehr gerühmten Übertragungen aus dem Griechischen und Lateinischen sind sicherlich eine heilsame und nützliche Übung, aber doch lange nicht gleichzuachten der Kraft, mit welcher der innere geistige Besitz den Sprachgeist weckt. Jeder ist beredt in dem was er weifs, und wes das

Herz voll ist des geht der Mund über. Die freien Darstellungen, welche H. Schiller in jedem Lehrfach aus dessen Stoffkreis anfertigen läſst und auf der Versammlung empfahl, sind somit ein ganz vorzügliches Mittel zur Erweiterung des Sprachvermögens. Sehr viel vermag hierzu auch die Kunst des Zeichnens beizutragen, indem sie — auch hierfür ist Goethe Vorbild — das Auge übt, alles in seinem gestaltvollen festen Umriſs scharf zu sehen.

Der wichtigsten Aufgabe des Unterrichtsbetriebs im Deutschen, der *Hebung und Verwertung des Geistesschatzes unseres Volks*, hat die Versammlung ihre Aufmerksamkeit nicht näher zugewandt. Und doch bleibt hier viel zu thun übrig. Wohl bringt man jetzt überall der Erschlieſsung unserer klassischen Dichtwerke des 18. Jahrhunderts Eifer entgegen, aber wie steht es mit unsern klassischen Werken der Wissenschaft aus dem 19. Jahrhundert? Zu deren Heranziehung sind bisher nur schwache Anfänge gemacht. Der die Schule verlassende Jüngling steht aber nicht auf der ihm erreichbar gewesenen Stufe unserer heutigen Bildung, wenn er Alexander v. Humboldt, Böckh, Jakob Grimm, Ranke, Schleiermacher, Lotze und noch sonst manch einen unserer Besten nicht aus ihren Schriften unter Anleitung seiner Lehrer kennen gelernt hat. Ist der Sinn hierfür nicht auf der Schule geweckt, so holt sich das später, wo die Vorbildung für den Beruf und hernach dessen Ausübung die Thätigkeit in Anspruch nimmt, nicht so leicht mehr nach.

„Darin liegt die Hauptschädigung, daſs unsere Bildung eine einseitig philologisch-grammatische ist, während sie eine historische sein sollte.“ In dieses treffende Wort faſste Abt Uhlhorn seine Darlegung zusammen, daſs unsere Jugend infolge der „Überfütterung“ mit falscher Gelehrsamkeit abgestumpft werde und die frische Empfänglichkeit für das sie umgebende Leben verliere. Eine bessere Bestätigung für die Richtigkeit seiner Behauptung konnte Uhlhorn gar nicht finden, als sie in der Rechtfertigung der formalistischen Seite des *altsprachlichen Unterrichts* durch den Gymnasialdirektor Hartwig erfolgte. „Die Form der Sprache — äuſserte er — ist gewissermaſsen das Schneckenhaus, in welchem der Geist eines Volkes seinen sichtbaren Niederschlag gefunden hat; und da wir diesen Geist sonst nicht mehr erfassen können als aus vielfach traurig verstümmelten Resten, so sind wir dieses Gehäuse selbst genauer zu betrachten verpflichtet, um daraus Rückschlüsse zu machen auf das Volk und seinen Geist. Ich bin der Ansicht, daſs es sich im Unterricht darum handelt, um in dem Bilde zu bleiben, nicht in alle einzelnen Fugen des Gehäuses zu dringen, sondern nur die Hauptwindungen sicher kennen zu lernen. Ohne diese Kenntnis würde auch das Verständnis der Schriftsteller leiden“. Bezeichnender kann gar nicht der weitverbreitete verhängnisvolle Irrtum sich selbst zur Aussprache bringen, als es hier geschehen. Ein spezifisch-wissenschaftliches Interesse des Philologen von Fach setzt sich an die Stelle dessen, was dem Schüler frommt. Latein verstehen, gelesenes und gehörtes, das allein und gar nichts weiter ist es,

worauf es nach der Überzeugung aller Unbefangenen für das Latein des gebildeten Mannes im Leben unserer Tage ankommt. Auch auf der Versammlung erhoben aufser Uhlhorn noch verschiedene andere nachdrücklichst die Forderung, dafs endlich mit dem schon in den Lehrplänen von 1882 aufgestellten Grundsatz Ernst gemacht werde und der ganze altsprachliche Unterricht in dem Verständnis der Schriftsteller seinen allein mafsgebenden Endzweck erkenne. Beschlossen hat die Versammlung ja denn auch in diesem Sinne. Dafs der wirkliche Unterrichtsbetrieb daraus einen Gewinn zieht, das ist für das Griechische in etwas höherem Mafse zu erhoffen, da die Versetzungsarbeit für Prima gestrichen ist. Für das Latein wird man sich jedoch mindestens so lange keinen übertriebenen Erwartungen hingeben dürfen, als die grammatikalisch-lexikalische Leistung der Hinübersetzung ins Lateinische ein Bestandteil des Abiturientenexamens bleibt.

Der auf der Versammlung auch wieder lebhaft geführte Streit um die *Priorität des Lateinischen oder Französischen* hat hoffentlich zur Erschöpfung dieser Frage wesentlich beigetragen und die Einsicht reifen lassen, dafs, innerpädagogisch betrachtet, die ganze Sache die verzweifeltste Ähnlichkeit mit der Frage hat, ob es in gymnastischer Beziehung richtiger sei, mit dem rechten oder mit dem linken Fufs anzutreten. Ob Lateinisch oder Französisch den Anfang machen soll, das läfst sich eben rein pädagogisch nicht allgemein entscheiden, sondern hängt von der praktischen Zweckmäfsigkeit in jedem einzelnen Fall ab.

In Übereinstimmung mit der Weisung des Kaisers bezüglich des Unterrichts in den *neueren Fremdsprachen* im Kadettencorps bezeichnet es die Versammlung als Aufgabe der Schule, dafs sie „zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben anleite“. Man stimmte in der Überzeugung überein, dafs die Übertragung der Methode des altsprachlichen Unterrichts auf die Neusprachen ihnen zum Schaden gereicht habe. Die Sache müsse bei ihnen praktischer angefafst werden, um auf dem kürzesten Wege Übung zu erreichen. Verschiedene Mitglieder bezeichneten als das in anbetracht der Mittel der Schule nicht überschreitbare Endziel des Unterrichts das Verständnis der Sprache beim Lesen und Hören und wollten die Sprech- und Schreibübungen nur als einen Hebel hierfür angesehen wissen. Sie werden so lange nicht ganz im Unrecht sein, als es auf unsern Hochschulen an der nötigen Zahl von Lektoren fehlt, wissenschaftlich gebildeten Engländern und Franzosen, welche die künftigen Lehrer zur Sicherheit im freien Gebrauch der Sprache bringen. Den letzten Schliff kann freilich allemal nur der Aufenthalt im Auslande geben, und so wurde denn auch die regierungsseitig erfolgte Ankündigung der Absicht, Reisestipendien — für 1891/2 sechs — zu gründen, von der Versammlung mit Freuden begrüfst.

Soll auf dem Gymnasium eine Überlastung mit Sprachunterricht vermieden werden, so wird man nicht Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch gleichzeitig nebeneinander treiben dürfen, sondern eine von

den vier Sprachen erst nach Beendigung einer der drei andern anfangen können. Hält man das Englische für nicht entbehrlich, wohin doch auch auf der Versammlung die Meinung ganz überwiegend sich neigte, und läfst es doch beliebig wieder als ein nur fakultatives Fach zu, so liegt, von dem darin ruhenden Widerspruch abgesehen, die namentlich von Geheimrat Schottmüller betonte Gefahr einer gröfseren Überbürdung vor, da die Stundenzahl und die Arbeitszeit für ein Freifach als ein uneingerechnetes Plus zu dem für den ordentlichen Lehrplan bestimmten Zeitausmafs noch hinzutritt.

Der Kaiser hat seine Willensmeinung, dafs der *Geschichtsunterricht* seinen Ausgangspunkt von der Gegenwart nehmen müsse, in seiner Schlufsrede in das Wort zusammengefafst: „Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Rofsbach zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen.“ Die Erschliefsung des Verständnisses der Gegenwart ist die Aufgabe, von hier sind die Fäden zu verfolgen zurück bis ins Altertum und wiederum von dort her zu uns. Auf diesen Standpunkt hat sich auch die Versammlung gestellt insoweit, als man sich auf ihr dafür aussprach, der Unter-Sekunda, also der obersten Klassenstufe vor der Freiwilligenprüfung, neuere Geschichte zuzuweisen, und aufserdem insoweit, als man beschlofs, in der Reifeprüfung nur aus der Lehraufgabe der Ober-Prima, also aus der neueren Geschichte zu fragen. Über den Endpunkt des Unterrichts in der neueren Geschichte ergab sich eine Meinungsverschiedenheit. O. Jäger wollte das Jahr 1871 hierfür festgehalten wissen, hier sei ein wirklicher Abschlufs, was darüber hinaus liege, sei aktive Politik. H. Schiller vertrat demgegenüber die Notwendigkeit, bis auf die Gegenwart herabzugehen und wies hierfür ganz besonders auf die Botschaft Kaiser Wilhelms I vom 17. November 1881 und die mit ihr eröffnete Gesetzgebung zur Vervollkommnung unserer Gesellschaftsverfassung hin. Nach O. Jäger dürften also unsere Primaner nichts erfahren von den Beschlüssen des Berliner Kongresses, der Berliner Kongo-Konferenz, von unseren Kolonieen, von dem Ausbau der inneren Landesverwaltung in Preufsen, der Ausgestaltung der Reichsbehörden, von unserem Wehrgesetz, unserer Gerichtsverfassung, dem Unfall-, dem Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz u. s. w. u. s. w. — Von allem diesem dürften unsere Primaner nichts erfahren, denn das wäre ja „aktive Politik“! Für das wirkliche Verfahren im Geschichtsunterricht hat übrigens O. Jägers Meinung nichts mehr zu bedeuten, da ja der vom Kaiser herbeigeführte und von ihm genehmigte Staatsministerialbeschlufs vom 27. Juli 1889 ausdrücklich die Erstreckung des Geschichtsunterrichts auf die gegenwärtige sozialpolitische Gesetzgebung anordnet.

Der Stellung der *Geographie* ist in den Beschlüssen der Versammlung nur negativ gedacht worden, indem man ihre „Beseitigung“ aus der Reifeprüfung ausgesprochen hat. Wie weit hiernach die Versammlung fernerhin noch die Erforschung der Klarheit über den Schauplatz der geschichtlichen Begebenheiten dulden wollte, bleibt im Dunkel.

Über das Wesen des *mathematischen und naturwissenschaftlichen* Denkens und das Zurückbleiben vieler Gebildeten hinter den hierin zu stellenden Anforderungen sprachen sich v. Helmholtz und Stadtschulrat Bertram aus, ein näheres Eingehen auf die Gestaltung des Lehrplans in diesen Fächern unterblieb jedoch.

Von sehr günstigen Folgen kann jedoch der zur Annahme gelangte Grundsatz werden: „Der Unterricht im Freien ist für die Naturkunde, sowie für die geographische und geschichtliche Heimatskunde auf alle Weise zu fördern.“

Der gegen die Ausdehnung des *Zeichnens* als Pflichtfach erhobene Einwand, hierzu habe nicht jeder Talent, erledigt sich damit, dafs auf das Zeichnen sich Dispensationen ebenso gut anwenden lassen, wie auf Turnen und Singen, wozu auch alle Schüler verpflichtet sind.

Eine sehr erfreuliche Bereitwilligkeit zeigte sich in der Versammlung, die zur körperlichen Ausbildung dienenden Mittel in gröfserem Mafse als bisher zu verwerten. Körperliche Übungen sollen fortan täglich stattfinden, abwechselnd *Turnen* und *Jugendspiele*. Die von Dr. Göring empfohlenen militärischen Übungen fanden nicht den Beifall der Mehrheit. Vom allgemein erziehlichen Standpunkt aus ist das zu verstehen, eine andere Frage aber bleibt es, ob militärische Übungen der Jugend unserer höheren und niederen Schulen, von Offizieren geleitet, nicht geeignet wären, eine Entlastung unseres Volkes durch eine erhebliche Verkürzung der Dienstzeit bei der Fahne herbeizuführen.

Die dem Turnen und den Spielen entgegengebrachte Gunst wurde von der Erkenntnis der hierin enthaltenen charakterbildenden Kraft unterstützt.

Auf die Frage der Regierung: „Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten in möglichster Übereinstimmung mit der Familie auf die *sittliche Bildung* ihrer Schüler einzuwirken?“ antwortete der Berichterstatter Geheimrat Schrader einleitend: „Die Frage, in welcher Weise unsere höheren Schulen in Verbindung mit der Familie die sittliche Bildung ihrer Schüler fördern könnten, ist seit mindestens 25 Jahren Gegenstand der Beratung auf verschiedenen Direktorenkonferenzen gewesen und, soweit ich mich erinnere, meist auch unter richtigen Gesichtspunkten erwogen worden. Der einzige Fortschritt, welchen ich seitdem bemerkt habe, besteht darin, dafs die Schule sich des Bedürfnisses und ihrer Pflicht mehr bewufst geworden ist, vor allem, dafs die thörichte, früher doch öfters verkündete Scheidung zwischen Erziehung und Unterricht geschwunden ist. Ein besonderes neues Mittel wüfste ich nicht vorzuschlagen; ich kann nur das alte nachdrücklich empfehlen und vielleicht klarer stellen.“ In der That bieten die auf Grund der Thesen der Berichterstatter von der Versammlung ausgesprochenen Sätze nichts Neues. Uns erscheint als der springende Punkt bei einer über die Phrase sich erhebenden Verbindung von Schule und Haus das Bedürfnis nach der Herstellung einer Einrichtung, welche Lehrern und Vätern einen gesetz-

lichen Boden zur gemeinschaftlichen Beratung von Schulangelegenheiten gewährt. Wie sich die Einrichtung der kirchlichen Gemeindevertretungen segensreich erwiesen hat für die Ausgleichung des Gegensatzes zwischen Geistlichen und Laien, so würde auch den Entstehungsursachen für die immer wieder von neuem sich bildende Spannung zwischen Schule und Haus am wirksamsten begegnet werden können, wenn man Vertrauensmänner der Schulgemeinde zur Mitarbeit an der Schulpflege innerhalb zulässiger Grenzen heranzöge. Baden besitzt hierfür in seinen *Beiräten* ein bereits bewährtes Muster. Es kommt hierbei viel weniger auf das Mafs der dem Beirat beizulegenden Befugnisse als vielmehr darauf an, dafs überhaupt ein solches Organ zur Vermittelung unter den verschiedenen Standpunkten der an dem Schulbetrieb beteiligten Kreise geschaffen wird. Ein solcher Beirat wird sich um so unerläfslicher erweisen, wenn wirklich den einzelnen Schulen mehr Freiheit in der Gestaltung ihrer Lehrverfassung gewährt werden soll.

Der Beirat bietet auch den geeignetsten Platz zur Aufnahme des *Schularztes*, dessen Unentbehrlichkeit die Versammlung anerkannte. So ist er schon Mitglied des Beirats in Baden, ebenso gehört er den Kuratorien und Verwaltungsräten rheinischer Anstalten an.

Der hier unsererseits vertretene Gedanke fand in der Versammlung einen warmen Fürsprecher an Abt Uhlhorn. „Meine Herren — sagte er — wir sind hier versammelt, Schulmänner und Nichtschulmänner, Techniker und Nichttechniker, und ich habe den Eindruck, als ob es ganz gut gewesen wäre, dafs wir so zusammen die Schulfrage beraten und nicht blofs die Techniker allein, und darum möchte ich fragen, ob es nicht sein könnte, in irgend welcher Weise, die genaue Bestimmung darüber kann ich nicht angeben, dafs auch bei der Kontrolle und Revision nicht nur Schulmänner, Schultechniker thätig wären. Wir hatten das in früheren Zeiten in ziemlich ausgedehntem Mafse; wir hatten in den Städten Scholarchate, in denen auch Nichtschulmänner, irgendwelche angesehene Persönlichkeiten, Ratsherren der Stadt, Vertreter der Geistlichkeit, über die Schule und ihre ganze Haltung wachten. Ich meine, wenn es uns daran liegt, und ich bin überzeugt, daran liegt uns allen, die Schule in beständigem Kontakt mit dem Leben zu halten, damit sie dem Leben auch wirklich dient, dafs es sich dann wohl lohnte, den von mir angeregten Gedanken weiter zu verfolgen“.

Die Versammlung gelangte nicht dazu, sie begnügte sich gegenüber der Frage des Kaisers nach der Kontrolle mit dem Wunsche nach „Vermehrung der Zahl der Provinzialschulräte“. Alsbald handelte der Kaiser selbst. Mittels Kabinetts-Ordre vom 17. Dezember 1890, die in der Schlufssitzung der Schulkonferenz zur Verlesung gelangte, ordnete er die Berufung eines *Ausschusses* an, dem er die Aufgabe stellte, das Material aus den Verhandlungen zu sichten und zu prüfen, es nach der praktischen Seite hin nach dem Besuch angesehener Schulen ganz Deutschlands zu vervollständigen und darüber in möglichst kurzer Frist zu berichten.

Hoffen wir, dafs der so entstandene Siebener-Ausschufs das Übergangsglied bildet zu der Errichtung eines *Unterrichtsrats* als ständiger Einrichtung. Wir brauchen einen solchen obersten Beirat, der sich aus Vertretern aller am Leben der Schule beteiligten Kreisen zusammensetzt, um die Unterrichtsverwaltung stetig in unmittelbarer Fühlung zu erhalten mit den auf die Schule bezüglichen geistigen Strömungen und Wünschen der Nation, wir brauchen ihn aufserdem als eine Gewähr für den gleichmäfsigen Fortgang der Entwickelung im Schulwesen gegenüber dem Wechsel der Personen in der Unterrichtsverwaltung. Es würde damit im Bereich der Schule nur dasselbe geschaffen werden, was die evangelische Landeskirche Preufsens in der Generalsynode besitzt und was auf andern Gebieten sich ebenfalls schon mehr oder weniger lange findet, z. B. in dem Landesökonomiekollegium, dem Volkswirtschaftsrat, dem Landes-Eisenbahnrat, dem Kolonialrat u s. w.

Über die *Vorbildung des Lehrers* wurde entsprechend der Regierungsfrage hauptsächlich nur nach der akademischen Seite hin verhandelt, der praktische Teil und somit die Angelegenheit der Seminare nur gestreift. Unter den Gedanken, die über das Bestehende hinausweisen, fand der Vorschlag des Berichterstatters Geheimrat Klix, hodegetische Studienpläne für die Studierenden aufzustellen, die Mehrheit. Das Bedürfnis nach Professuren der Schulwissenschaft wurde von allen beteiligten Rednern anerkannt, ebenso dasjenige nach zusammenfassenden Vorlesungen im Umkreis gröfserer Wissensgebiete. Für die auf Gegenstände der Allgemeinbildung bezüglichen Vorlesungen, insbesondere also über deutsche Geschichte und Litteratur, wurde eine Verbindung mit der Professur der Schulwissenschaft für empfehlenswert gehalten. Dagegen fand die Einrichtung von Universitätsseminaren praktisch-pädagogischer Art die entschiedenste Abweisung. Unter die Bildungsgegenstände des Lehrers nahm die Versammlung auch die Hygiene auf.

Alles, was den *Lehrerstand* betraf, klang auf das schönste aus in den Worten der Kaiserlichen Ordre an den Minister:

„Noch liegt Mir am Herzen, einen Punkt zu berühren. Ich verkenne nicht, dafs bei Durchführung der neuen Reformpläne erhebliche Mehrforderungen an die Leistungen der gesamten Lehrerschaft gestellt werden müssen. Ich vertraue aber ebenso ihrem Pflichtgefühle wie ihrem Patriotismus, dafs sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werden. Demgegenüber erachte Ich es aber auch für unerläfslich, dafs die äufseren Verhältnisse des Lehrerstandes, wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse, eine entsprechende Regelung erfahren, und Ich wünsche, dafs Sie diesen Punkt besonders im Auge behalten und darüber an Mich berichten."

Die Konferenz hat unter nicht leichten Bedingungen gearbeitet. Die Berichterstatter kannten nicht den ganzen Zusammenhang der ministeriellen Fragen, als sie ihre Thesen aufstellten, der Kaiser gab den Arbeiten der Versammlung bei ihrem Zusammentritt neue und weitere

Gesichtspunkte, die Zeit für die Beratungen war eine nur kurz bemessene. Manches mufste unberührt bleiben, anderes konnte nur gestreift werden, nur verhältnismäfsig weniges verdichtete sich zu Beschlüssen. Die Verhandlungen bergen jedoch einen reichen Schatz von Lebenserfahrung sowie von wissenschaftlicher und schulmännischer Einsicht, und durch all das Gewoge widerstreitender Anschauungen hat sich die innere Vernunft der Dinge sichtbarlich und siegreich Bahn gebrochen.

Über die von den Regierungen Bayerns und Württembergs gleichzeitig mit Preufsen unternommenen Schritte zur *Schulreform* können wir erst im folgenden Jahrgang berichten, da die daraus entstandenen neuen Lehrpläne 1890 noch nicht veröffentlicht sind, amtliche Bekanntmachungen über den Gang der Verhandlungen aber nicht vorliegen.

3. Bestehende Einrichtungen.

Aus den *Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preufsen von 1860 bis 1889* hat M. Killmann die „Meinungsäufserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen in Auszügen oder wörtlicher Wiedergabe“ zusammengestellt. K. hätte auch die vor 1860 abgehaltenen Versammlungen, nämlich die dreizehn ersten westfälischen, die drei ersten preufsischen und die amtlich nicht mitgezählten zwei ersten sächsischen aufgenommen, wenn er das Aktenmaterial darüber hätte erlangen können. Da dies nicht der Fall gewesen, verweist er als Ersatz auf die 1876—1879 erschienenen Auszüge aus den Direktoren-Konferenzen von W. Erler. Dem Hauptteil werden einige Überblicke voraufgeschickt, über die Geschichte der Direkt.-Vers., über den gesamten Geschäftsgang vor während und nach der Tagung, über die verhandelten Themata. Bei der vollständigen, nach Provinzen geordneten Übersicht der Verhandlungsgegenstände (S. 17—30) wäre die jedesmalige Angabe der Seitenzahl erwünscht gewesen, unter der man in dem vorliegenden Band den Bericht über die Verhandlung findet. Der die Berichte enthaltende Hauptteil gliedert sich nach der sachlichen Verschiedenheit der behandelten Gegenstände. Ein alphabetisch geordnetes Sachregister macht den Beschlufs. Ungern vermifst man ein zusammenfassendes Verzeichnis der an den Beratungen beteiligt gewesenen Personen. K.'s Arbeit ist wohlgeeignet, zur Hebung des reichen Schatzes, welchen die Verhandungen der Direkt.-Vers. für die Kenntnis und Würdigung unserer Schulverfassung bergen, erleichternd und förderlich beizutragen. Manches springt erst in der hier vorhandenen kürzeren Fassung und gedrängten Übersicht so recht ins Auge. Als eine schmerzliche Lücke empfindet man es doch, dafs aufser Hessen-Nassau gerade Brandenburg und Berlin die einzigen Provinzen sind, welche der Direkt.-

Vers. noch immer entbehren, und dafs somit die Erfahrungen der hier wirkenden Schulmänner nicht in gleicher Weise wie aus den andern Provinzen der Allgemeinheit zu gute kommen konnten. Sehr wünschenswert erscheint ferner eine feste und allgemeine Regelung der Anteilnahme von Direktoren aus den benachbarten kleineren Bundesstaaten an den Verhandlungen ihrer preufsischen Amtsgenossen auf dem Fufse der vollen Gleichberechtigung. Die Stimmenthaltung von 8 Gymnasialdirektoren Hannover 1888 bei der Frage über den Unterricht in der Mineralogie und Chemie auf Gymnasien und Realgymnasien (S. 11) spricht ebensosehr für die Gewissenhaftigkeit der betreffenden Herren als für einen gewissen Fehlbetrag an dem für eine derartige Beratung erforderlichen Wissensstande. Diese und ähnliche Wahrnehmungen legen die Erwägung nahe, ob es nicht ratsam wäre, Fragen über den inneren Betrieb der einzelnen Unterrichtsgegenstände von den so wie so schon sehr belasteten Direkt.-Vers. auszuscheiden und statt dessen einer Versammlung von Fachlehrern zu überweisen, wobei ja die Direktoren, soweit sie ersteres sind, auch beteiligt wären. Einen Anfang hierzu hat man schon in den Provinzen Rheinland und Sachsen bezüglich des evangelischen Religionsunterrichts gemacht.

Ein *Register zu den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879* hat M. Warnkross zusammengestellt. Es umfafst die Bände I—XXXIV der Weidmannschen Ausgabe und zerfällt 1. in eine Liste der Teilnehmer an den Direkt.-Vers. mit Hinzufüguug ihrer Amtsstellung und bezw. ihrer Eigenschaft als Referenten, 2. eine sachinhaltlich geordnete Aufzählung der Themata nebst Angabe von Provinz und Jahr, 3. ein alphabetisches Sachregister. Die Hülfswerke von Killmann und von Warnkross stehen ja unabhängig von einander, es wäre aber doch sehr nützlich gewesen, wenn bei beiden die Abteilungen, in die die Themata gebracht worden sind, und ebenso die Rubriken des Sachregisters, soweit angängig, übereinstimmten: W.'s Register hätte dann zugleich als eine sehr bequeme Brücke zwischen K.'s Auszügen und den Bänden des Hauptwerks dienen können.

Ein *Zweiter Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen* ist im Auftrage der beteiligten Ministerien veröffentlicht worden. Der Erste Bericht stammt vom Jahre 1885. Das Material ist gewonnen worden durch eine statistische Erhebung, für die diesmal der 2. Dezember 1889 als Zeitpunkt gedient hat. Leipzig zählte im Wintersemester 1889/90 3539 Studierende. Zwischen Winter 1864/65 und 1889/90 erfolgte eine Zunahme um 251, 63 %. Unter den verschiedenen Lehrfächern wies letzthin die Jurisprudenz die höchste, die Mathematik die niedrigste Ziffer von Inskribierten auf. Das Polytechnikum zu Dresden zeigte im Gegensatz zu Leipzig seit längerer Zeit einen Rückgang im Besuch, der jetzt jedoch zum Stehen gekommen zu sein scheint. Unter den 446 Reifbefundenen der Gymnasien

bestimmten sich nur 20 für Philologie und Philosophie und 8 für Mathematik und Naturwissenschaften. Den 5561 Gymnasiasten stehen 3178 Realgymnasiasten und 3629 Realschüler gegenüber. Auch die Realanstalten beziehen ansehnliche Staatszuschüsse. Das Gleiche gilt von den in Sachsen sehr mannigfaltig vertretenen gewerblichen Fachschulen mittlerer und niederer Art und den Fortbildungsschulen.

Das *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1888*, bearbeitet von C. Grob, stellt sich ebenfalls als zweiter Jahrgang dar. Da das Unternehmen ein privates, wenn auch mit Bundesunterstützung bedachtes, und da aufserdem das Unterrichtswesen in der Schweiz ganz überwiegend Kantonsache ist, so hatte der Bearbeiter mit sehr weitschichtigem und vielfach schwer zu erlangendem Material zu arbeiten, woraus sich die späterhin hoffentlich zu überwindende Verzögerung der Herausgabe erklärt. Durch die Vielheit und Kleinheit der selbständigen Schulverwaltungsbereiche und den regen Eifer für das Erziehungswesen ist die Schweiz zu einem sehr ergiebigen und vielfach glücklichen Versuchsfelde für Fortschritte im Schulbereich geworden. In dem Notwendigsten sorgt der Bund für Einheit, so in der Durchführung des „militärischen Vorunterrichts“ und in der allmählichen Ausführung des Art. 27 der Bundesverfassung, welcher die Vereinigung konfessionell getrennter Schulen vorsieht; auch unterstützt er allgemeiner wichtige Veranstaltungen, wie Schulausstellungen und Bestrebungen gemeinnütziger Gesellschaften. Aus der äufseren Verfassung des kantonalen Schulwesens ist hervorzuheben das Vorhandensein von „Erziehungsräten“ als Landes- und von „Schulräten“ als Gemeinde-Schulbehörden; aus der inneren Verfassung die in den neueren Schulordnungen hervortretende Begünstigung eines gemeinsamen Unterbaus der „Mittelschulen“ unter Freigabe des Griechischen und eines Verzweigungssystems auf der Oberstufe.

Die *Pädagogischen Skizzen aus Frankreich*, *I*, von K. Laubert bieten des Wissens- und Beachtenswerten aus unserm westlichen Nachbarlande viel. Die Grundlinien der neueren französischen Schulverfassung sind von den Unterrichts-Ausschüssen der drei ersten National-Versammlungen der Revolutionszeit gezogen worden. Die leitenden Gedanken hierbei sind gewesen: Die Leitung der Schule durch den Staat und ihre Unabhängigkeit von der Kirche, die Ausdehnung des Schulunterrichts auf alle Kinder, die Anfügung eines naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts an den litterarischen. Nach mannigfacher Verdunkelung dieser Grundgedanken in der Zeit vom Konsulat bis zum Sturz des zweiten Kaiserreichs sind sie von der bestehenden Republik zur Durchführung gebracht worden. Ohne staatlichen Befähigungsnachweis darf niemand, Geistliche eingeschlossen, in Frankreich an irgend einer Schule Unterricht erteilen. Der konfessionelle Religionsunterricht bleibt von der Schule ausgeschlossen und wird hier durch einen Moralunterricht ersetzt. Neben diesem Grundsatz der laïcité sind die der Allgemeinverbindlichkeit und der Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts Gesetz geworden. Die Schul-

aufsichtsbeamten sind bereits fast sämtlich Fachmänner. Auch eine Anzahl Unterrichtsminister sind aus dem Lehrstande hervorgegangen, so unter Napoleon III Duruy, hernach J. Simon, Wallon, P. Bert, Berthelot, Faye. Als Beirat steht dem Minister das Conseil supérieur de l'instruction zur Seite, eine mit weitgehenden Befugnissen ausgestattete fachmännische Körperschaft, deren Mitglieder zum kleineren Teil vom Präsidenten der Republik ernannt, zum gröfseren von den verschiedenen Instituten erwählt werden. Regelmäfsige Versammlungen finden zweimal im Jahre statt, in den Zwischenzeiten führt ein ständiger Ausschufs die Geschäfte. Die Amtsdauer beträgt vier Jahre, Wiederernennung und -Wahl ist gestattet. Ein Zug des Grofsartigen geht hindurch in dem Aufwand, den Frankreich für Bildungszwecke macht; der vaterländische Geist zeigt sich hierin ebenso opferwillig, wie in der Bereitstellung der Mittel für die Wehrkraft. Zu den Einrichtungen, die Frankreich vor Preufsen voraus hat, gehören pädagogische Professuren und ein Schulmuseum als Centralanstalt für Lehrmittel und für schulwissenschaftliche Litteratur. Während der Centenar-Weltausstellung tagten in Paris internationale Unterrichts-Kongresse, je einer für akademischen und höheren Schul-Unterricht, für niedere Schulen und für Fachschulen.

Über drei andere Schriften, welche uns ebenfalls von den Fortschritten im französischen Schulwesen Kenntnis geben, müssen wir es uns versagen, hier nähere Mitteilungen zu machen, da sie nur auf die Volksschule sich beziehen; wir nennen hier nur die Verfasser M. Weigert, R. Seidel und F. Kemény und geben die Schrifttitel im Schriftenverzeichnis mit dem Wunsche, dafs die Leserzahl, welche für die Darstellungen der beiden Erstgenannten schon eine zweite Auflage erforderlich gemacht hat, zum Nutzen unserer eigenen Schule sich noch beträchtlich vermehren möchte.

II. Lehrverfassung.

Es war ein glücklicher Umstand, der die Schriftleitung der Deutschen Rundschau in den Stand setzte, in dem Februarheft 1890 gleichzeitig E. Zellers *Gymnasium und Universität* und P. Güfsfeldts *Erziehung der deutschen Jugend (II)* zum Abdruck zu bringen. Beider Männer Schriften sind zu Standarten für die Bildungsziele geworden, die unserer höheren Schule gesteckt werden. Die Nachfrage nach beiden Veröffentlichungen hat zu ihrem Neuerscheinen in selbständiger Ausgabe geführt. Soweit auch der Standpunkt ihrer Verfasser auseinanderliegt, für die Bildungsaufgabe unserer Schule gehören sie doch als die zwei Pole zusammen, durch welche die unseren Schulbetrieb durchziehende Achse läuft. Diese Pole sind die Wissenschaft und das Leben. Gemäfs der Persön-

lichkeit beider Männer sind die Rollen verteilt, welche jeder von ihnen in der Vertretung der einen und der anderen Seite übernommen hat. Hier der Universitätsprofessor, dort der weltkundige Reisende, jener eine Zierde der Wissenschaft, dieser ein Virtuos des gesellschaftlichen Verkehrs, der eine ergraut im strengen Tempeldienst ernsten Lehrberufs, der andere die Vollkraft seiner Jahre geniefsend in freister und vielseitiger Bethätigung seiner Gaben. Entsprechend den Persönlichkeiten ist auch die Darstellungsart beider. Zeller führt seine Gedanken in streng-geschlossenem Aufbau vor, von obersten Vernunftgründen aus Schlufsfolgerung an Schlufsfolgerung reihend; seine Sprache ist ein krystallreines Schriftdeutsch, immer scharf und bestimmt, doch ohne Farbenreiz und leichten Tonfall, manchmal sogar von etwas lateinischer Klangfarbe. Güfsfeldt hat seine Gedanken niedergeschrieben, wie sie sich bei ihm eingestellt haben. Einige Sprünge her und hin sind dabei gethan worden. Er liebt es, von Einzelheiten auszugehen, und gewinnt aus ihnen, gelegentlich etwas kühn, seine allgemeinen Sätze. Sein Deutsch ist das der Unterhaltung gebildeter Menschen von Geist. Alles ist natürlich und wirksam ausgedrückt, ein paar kleinere Inkorrektheiten laufen wohl mit unter; doch was thut's, gesunder Sinn spricht aus allem und prächtig flammt es da und dort zu Gedankenblitzen auf.

Zeller geht von der Grundauffassung aus, dafs die Gymnasien ihrer Bestimmung nach Vorschulen zur Universität sind. Ihr Lehrplan hat sich demgemäfs allein nach den Bedürfnissen der künftig Studierenden zu richten. Diese bedürfen keines Abschlusses ihrer Allgemeinbildung, sondern nur einer geistigen Vorbereitung auf das nachfolgende Studium der Wissenschaft, einer gründlichen „formalen Bildung". Diese „formale Bildung" gewähren die alten Sprachen am besten. Aufserdem ist, inhaltlich genommen, das klassische Altertum der Mutterschofs unserer ganzen heutigen Wissenschaft. Die Bekanntschaft mit Sprache und Litteratur der Alten ist daher für das Universitätsstudium jeder Wissenschaft unentbehrlich. Am einleuchtendsten zeigt sich das bei der Philosophie und der Geschichte. Philosophische und geschichtliche Forschung bilden nun aber die Grundlage aller Geisteswissenschaften. Die Überlegenheit gymnasial vorgebildeter Männer der naturwissenschaftlichen Fächer liefert einen Beweis für die Wichtigkeit der klassischen Vorstudien auch für diese Bereiche der Wissenschaft. Endlich kann das Wichtigste, die geistige Lebensgemeinschaft aller Angehörigen der Universitas litterarum, ohne eine Gemeinsamkeit der Vorbildung nicht bestehen. Dafs eine nichtgymnasiale Vorbildung an Wert darum tiefer stehe, solle damit nicht gesagt werden. Das schulpolitische Schlufsergebnis des Verf. ist: Nachprüfungen für Realschüler vor dem Besuch der Universität, und, wenn es nicht zu umgehen ist, Nachprüfungen der Gymnasiasten vor dem Besuch der Technischen Hochschule; aufserdem Errichtung von Höheren Bürgerschulen in gröfserer Zahl.

Man sieht, das Ganze ist vom Katheder des Universitätsprofessors

der Philosophie aus betrachtet und entworfen. Nicht was die Gymnasien und was die Universitäten thatsächlich sind, legt Z. seinem Gedankengang zu Grunde, sondern was beide der Idee nach sein sollen, die er damit verbindet. Thatsächlich sind die Gymnasien Schulen, deren Wirksamkeit darin besteht, 75 % ihrer Schüler eine möglichst brauchbare Allgemeinbildung vor ihrem Eintritt ins Leben und den anderen 25 % eine entsprechend höhere und möglichst abschliefsende Allgemeinbildung vor ihrem Eintritt in die Hochschule mitzugeben. Denn thatsächlich widmet man sich auf den Hochschulen beiderlei Art, auf der Universität sowohl wie auf der Technischen Hochschule, seinem Berufsfach und studiert im allgemeinen nicht Humaniora. Gewifs bleibt es eine unveräufserliche Aufgabe der Wissenschaft, den Entwicklungsgang, den eine jede Disziplin genommen, von der Urzelle an zu verfolgen und dabei auch der Wortbedeutung der Kunstausdrücke bis zum Keim nachzuspüren, und ein Vertreter der Geschichte der Philosophie ist gewifs besonders berufen, an diese Aufgabe zu mahnen; aber wollte man jeden einzelnen Studenten diesen langen Weg führen, so möchten die meisten Kollegien und damit der ganze Studiengang in der gewiesenen Zeit wohl schwerlich zu Ende kommen und dem Studenten am Ende das fehlen, worauf es doch zunächst ankommt, die Beherrschung des gegenwärtigen Erkenntnisstandes in seiner Wissenschaft. Um den zu übermitteln, braucht man aber in den meisten Fächern nicht sozusagen griechisch zu reden. Anders steht es nur in den historischen Disziplinen, denn hier ist der Entwicklungsgang eben selbst der Gegenstand der Erkenntnis. Und für die Behandlung der historischen Disziplinen auf der Universität ist darum freilich die Beschäftigung mit den Sprachen und der Litteratur der Alten auf dem Gymnasium eine zweckgemäfse „Vorschule“. Denn der Schüler gewinnt hierbei im voraus einen Teil der Kenntnisse und gerade die Art der „formalen Bildung“, die Übung im philologischen Denken, welche er späterhin in seinem Berufsstudium unmittelbar nötig hat. Wieweit bei dem Unterricht in den alten Sprachen zugleich auch der historische Sinn geübt wird, die „formale Bildung“ sich mithin auch hierauf erstreckt, hängt indessen noch erst davon ab, wie der Stoff behandelt wird, ob im historischen Geiste oder nur wesentlich formalistisch. Eine Übung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Denken, im Gebrauch der Fremdsprachen, in den Fertigkeiten der Hand, der Benutzung der Sinne u. s. w., kurzum, eine „formale Bildung“ allgemeiner Art läfst sich aber aus dem in den alten Sprachen und ihrer Litteratur enthaltenen Lehrstoff naturgemäfs nicht gewinnen. Und doch sieht Z. in unseren Gymnasien, wie sie sind, die allein vollkommen geeigneten Vorschulen für alle Universitätsstudien. „Warum — fragt er — errichtet man neben den Universitäten mit Aufwendung unabsehbarer Mittel eigene technische Hochschulen und stattet diese mit eigenen Lehrstühlen, Sammlungen und Laboratorien auch für die Fächer aus, welche an jenen aufs vollständigste vertreten sind, wie Mathematik, Physik, Chemie, beschreibende Naturwissenschaften, Geschichte, Philosophie, Kunst- und Litteraturgeschichte?“

Weil, so antwortet er, der Universitätsunterricht nicht den Zwecken und dem Grad der Vorbildung der Polytechniker entsprechend wäre. Sicherlich wird ja auf den Polytechniken den besonderen Zwecken gemäfs manches auf eine etwas verschiedene Art zu betreiben sein, aber der mafsgebende Grund für die Ausstattung der Polytechniken mit jenen Lehrfächern ist doch der gewesen, ihnen eine Vollständigkeit in den für ihre Besucher erforderlichen Bildungsmitteln zu geben, was für Orte, wie z. B. Hannover, Aachen, Dresden, Stuttgart, Karlsruhe geradezu unabweisbar war, da hier daneben sich keine Universitäten befinden. Der Blüte der Berliner Universität hat es auch noch nicht geschadet, dafs Sommer 1889 an Immatrikulierten in der philosophischen Fakultät den 591 Preufsen mit dem Reifezeugnis eines Gymnasiums 600 Preufsen ohne das Reifezeugnis eines Gymnasiums gegenüberstanden und Winter 1889/90 die Zahl der ersteren 608, der anderen 630 betrug (s. Chronik der Kgl. Friedr.-Wilh.-Univ. zu Berlin, Jahrg. III S. 14. 19). Läfst man in allgemein bildender Beziehung die Gleichwertigkeit des realen mit dem gymnasialen Schulunterricht gelten, was Z., wenn auch nur mit Hinzufügung eines „vielleicht“ thut, und verlangt für das Gymnasium einen allein auf die Universität zugeschnittenen Lehrplan, so kann man, wie Z. als strenger Logiker auch sich überwindet einzuräumen, den Gymnasiasten eine Nachprüfung vor dem Besuch des Polytechnikums ebensowenig ersparen, wie sie die Realschüler bislang vor der vollberechtigten Zulassung zu den meisten Universitätsstudien abzulegen haben. Solche Nachprüfungen sind doch aber ein schwerer Übelstand. Sagt doch Z. selbst an einer Stelle: „Was der Einzelne für sein Spezialfach noch weiter braucht, mag er sich auf der Universität erwerben, ehe er an dasselbe herantritt.“ Und sind denn Fachvorschulen von Sexta bis Prima für das Fach selbst ein Glück? Geraten nicht hierbei viele zehnjährige Knaben in eine Bahn, für die sie nichts taugen, und bleiben nicht umgekehrt viele andere draufsen, die hier hineingehört hätten? Ist nicht überdies für jeden künftigen Fachmann eine gewisse Vielseitigkeit grundlegender Allgemeinbildung von nöten? Mögen immerhin einige philologische Fachvorschulen bestehen bleiben oder sogar noch strenger sich zu solchen zurückbilden, für die grofse Mehrheit der Knaben unserer höheren Stände wird eine Schulverfassung vorzuziehen sein, welche das nötige Mafs von allgemeiner Vorbildung für alle höheren Lebensberufe gewährt, auf der Unter- und Mittelstufe — vom Parallelismus zwischen Latein und einer neueren Fremdsprache abgesehen — allen Schülern das Gleiche bietet, und erst auf der Oberstufe ein etwas weiteres Auseinandergehen der Bildungswege vorsieht. Wie aber auch immer die Schulverfassung beschaffen sein möge, darin mufs überall im Sinne Zellers verfahren werden, dafs aller Unterricht in echt wissenschaftlichem Geiste behandelt, nicht Vielwisserei gepflegt, sondern gründliche Einsicht und tüchtiges Können erstrebt wird.

„Die Schule — das ist Güfsfeldts Zielgedanke — soll dem Leben

vor allem Menschen liefern, kräftige, gesunde, urteilsfähige, energische junge Weltbürger, die freudig und hoffnungsvoll ins Leben treten mit dem Bewufstsein, dafs sie etwas leisten werden.“ Sie soll „sich aus einer Unterrichtsinstitution verwandeln in eine grofse Werkstatt harmonischer Ausbildung“. „Sie soll nicht vergessen, dafs der Mensch aufser einem Gehirn auch ein Herz, übungsbegierige Sinne, einen Willen und einen Leib hat, ... und dafs alles dieses denselben Anspruch auf Ausbildung erheben darf wie der Intellekt.“ Vorschulung für einen bestimmten Lebensberuf ist nicht die Aufgabe der Schule. Harmonische Bildung bedeutet vornehmlich: „Gesundheit, physische Kraft und Geschicklichkeit, ein reines Gemüt und ein humaner Sinn, Charakterfestigkeit und Pflichtgefühl, Verstandesschärfe und ein gewisses Mafs von Kenntnissen“, alles dieses zu einem Inbegriff vereint. Hierauf beruhen das Glück und die Leistungsfähigkeit des Menschen. Vor der Feststellung der Aufgabe, welche der Schule zufällt, erörtert G. die Grundsätze für die erste Erziehung des Kindes im Hause, welche auf die Beschaffenheit des in die Schule eintretenden Knaben den bestimmendsten Einflufs ausübt. Sie hat ihr Bestes gethan, wenn der kleine Knabe gewöhnt geblieben ist, frisch und ungekünstelt die Dinge zu betrachten, wenn er feine Empfindung für Recht und Unrecht, Drang nach Erkenntnis und Wahrheitssinn bekundet. Der Sprung, welcher beim Übergang in die Schule durch das plötzlich auftretende Übergewicht des Unterrichts über die Erziehung gemacht wird, ist ein Fehler. Der Unterricht soll der Erziehung untergeordnet bleiben. „Weniger Kenntnisse und mehr Bildung.“ An Unterrichtsstunden dürfen nicht mehr wie vier oder höchstens fünf erteilt werden, hierzu treten gemeinsame Arbeitsstunden, dagegen fallen die häuslichen Arbeiten gänzlich weg. Dem Unterricht im Deutschen „müfste der Gesamtunterricht dienstbar gemacht werden“. „Der deutsche Aufsatz soll den Mafsstab abgeben nicht nur für die intellektuelle Bildung, sondern für die menschliche Entwicklung der Schüler überhaupt.“ Der Übung in freier Rede gebührt eine höhere Beachtung. Die konfessionelle Religionslehre bleibt Sache der Geistlichen, die Schule lehrt Religionsgeschichte und Moral. Die alten Sprachen sind nur als Mittel zur Einführung in die Litteratur der Alten zu behandeln, deutsche Übersetzungen hierbei heranzuziehen. Französisch ist zur Geläufigkeit zu bringen, sprachvergleichende Geistesgymnastik an ihm vorzugsweise zu üben; Englisch mufs ebenfalls bis zur Fertigkeit im Verstehen und Sprechen getrieben werden. Geschichte, recht gelehrt, wirkt hervorragend charakterbildend. Der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite des Unterrichts lassen sich bei vermehrter Pflege des Anschauungsvermögens und Beobachtungssinnes wertvollere Ergebnisse abgewinnen. Auch dem naturwissenschaftlichen Unterricht wohnt eine gemüterhebende Kraft inne. Nicht fehlen darf der Handfertigkeitsunterricht. Leibesübungen sind in grofsem Umfange und in reicher Mannigfaltigkeit anzustellen. Je mehr Selbstverwaltung dabei der Jugend eingeräumt werden kann, um so besser ist es für die

Charakterbildung. Auch in der den Schülern zum beliebigen Gebrauch ganz freigegebenen Zeit, einer Stunde am Tage mindestens, bleiben sie nach G.'s Schulordnung in der Schule beisammen. Dort halten sie auch ihre Tagesmahlzeiten ab. Den Eltern gehören sie nur von Abend bis Morgen, des Sonntags und in den Ferien.

Hier liegt der schwächste Punkt der lebensfrischen Güſsfeldtschen Vorschläge. Er empfiehlt eine Art Schulsozialismus, durch welchen das Haus an seinen natürlichen Rechten und Pflichten eine Enteignung erleidet. Ganz wider deutschen Sinn und Brauch. Das Internatssystem, hier das halbe, nach deutscher Anschauung ein Notbehelf für das fehlende oder es an sich fehlen lassende Elternhaus, wird zum Ideal erhoben. G. dringt auf reichere Gemütsbildung, handelt aber seinem Zweck stark entgegen, wenn er den Einfluſs derer auf die Söhne verringert, die des Hauses Mutter ist. Die meisten von uns werden ihre Kinder wohl lieber am Familientisch behalten wollen, sie werden auſserdem auch nicht sonderlich erbaut sein von dem Bilde, in dem sich ihnen ihre Knaben während der „Arbeitsstunden" in der Schule zeigen: sie befinden sich da in einem Arbeitsraum, der „nach dem System der groſsen englischen Geschäftshäuser eingerichtet" ist, „wo die clercs in demselben weiten Saal sitzen, aber durch Holzverschläge getrennt sind, daſs sie einander nicht sehen können". Im allgemeinen werden deutsche Eltern es nach wie vor wohl lieber sehen, daſs ihre Jungen gleich nach dem Schluſs der Lehrstunden nach Hause kommen, und werden die Mühe nicht scheuen, die Schularbeiten daheim zu überwachen, und auch dem Primaner werden seine besten Gedanken wohl eher kommen, wenn er nach freierer Zeiteinteilung in seinem eigenen Stübchen oder Gärtchen seinen Aufgaben nachsinnt, und eine Ahnung von wissenschaftlichem Arbeiten wird ihm hier wohl leichter aufgehen, als wenn er sein Pensum immer in jenem „Holzverschlag" zur bestimmten Stunde leisten muſs. Das würde doch nicht viel mehr als eben die Arbeit eines clerc, Schreiberarbeit, ergeben, und in diesem Sinne möchten wir denn doch nicht die Thätigkeit der Schule auf das Niveau der „Mittelmäſsigkeit" herabgedrückt wissen; wir meinen nicht mit G., daſs die Schule „ihre Aufgabe nur in dem Entwickeln einer schön abgestimmten Mittelmäſsigkeit zu sehen" habe. Sie soll vielmehr, unbeschadet der Rücksicht auf das Fortkommen aller, auch nach Kräften die Talente wecken und entwickeln. Denn mit einem Talent ist dem Gemeinwesen doch mehr gedient als mit hundert Mittelmäſsigkeiten. Da die Talente aber nach verschiedenen Seiten hin liegen und auf verschiedene Berufsarten im späteren Leben hinweisen, so muſs demgemäſs auch für eine Verschiedenheit der Bildungsmittel auf der oberen Schulstufe gesorgt sein. Der Individualität ist von G. zu wenig, der Uniformität zu viel Rechnung getragen worden. Ein gewisser nivellierender Militarismus liegt seinem Ideengang zu Grunde, der der Aristokratie der Bildung Gefahr droht. Recht hat er dagegen soweit vollkommen, als er vor allem andern die Erziehung zu männlicher Tüchtigkeit fordert und

eine Ausrüstung der Jugend in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung verlangt, welche die Probe in gemeinnützigem Handeln besteht.

Die am schärfsten zugespitzte Losung für die Erhaltung unserer bestehenden Gymnasialverfassung hat A. Lasson in seinem *Sint ut sunt* ausgegeben. Der Schüler Hegels tritt für das Bestehende als das Vernünftige ein und kleidet sein Gesamturteil bezeichnend genug in das bekannte lateinische Citat. Die Thesen des Verf., die aus einem früher von ihm gehaltenen Vortrage übernommen sind, fanden schon Jb. I ihre Berücksichtigung.

Zu einem Denkmal eines nun abgeschlossen hinter uns liegenden inhaltreichen Abschnitts unseres öffentlichen Bildungswesens sind inzwischen geworden die *Ansprachen und Reden* des vormaligen Kultusministers von Gofsler. Der für unsere Berichterstattung wichtigste Teil derselben sind die Landtagsreden über die Reform des höheren Unterrichtswesens, welche in dem Jb. IV wörtlich angeführten, hinsichtlich der Stellung der Gymnasien im wesentlich konservativ gehaltenen Reformprogramm vom 6. März 1889 gipfeln.

Zu einem schönen Gesamtbilde vereinigt treten uns in einem andern Teil der Sammlung die energischen und erfolgreichen Bestrebungen vors Auge, welche der Minister der Hygiene zugewandt hat, und für die ihm auch für ihr Teil ebenso wie für seine Sorge um die Förderung der Leibesübungen die Schule zu besonders lebhaftem Dank verpflichtet bleibt. Durch das Mittelglied der Lehrerausbildung ist die höhere Schule auch an den reichen Verdiensten des Herrn von Gofsler um die Pflege der Wissenschaft und Kunst nahe beteiligt, Leistungen, über deren Sinn und Geist, in dem ihr Urheber sie vollbracht, die Ansprachen und Reden ebenfalls beredtes Zeugnis ablegen.

G. Holzmüller, *Der Kampf um die Schulreform*, steht hinsichtlich seiner allgemeinen Stellungnahme zur Reformfrage auf dem Boden des Gofslerschen Programms. Das Besondere, was er wünscht, bezieht sich vornehmlich auf die Förderung des Fachschulwesens. Für sehr zweckdienlich hält er die Überweisung von Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften an Realanstalten, die mit technischen Fachklassen verbunden sind.

Der Schwerpunkt in der Schrift von C. Conradt, *Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen* liegt in den Ausführungen über die Schulverwaltung und den Lehrerstand, worüber weiter unten zu berichten sein wird. Im ersten Teil polemisiert er gegen Güfsfeldt von konservativer Grundauffassung aus, ohne darum alles Einzelne im Bestehenden vorzüglich zu finden. In seiner Taktik hält auch er sich nicht genug von dem Fehler seines Gegners frei, auf persönliche Einzelerfahrungen sich zu stützen, und schreibt aufserdem den Lehrplänen von 1882 zu viel Beweiskraft dafür zu, dafs es jetzt viel besser wie vordem geworden ist, während die in jenen Lehrplänen am Bestehenden geübte Kritik doch zunächst nur beweist, dafs noch 1882 die

Schulverwaltung erhebliche Mängel als vorhanden anerkannte, und während wir aufserdem mit der Thatsache zu rechnen haben, dafs viele mit dem alten Verfahren verwachsene Schulmänner von 1882 doch auch heute noch im Amte sind.

Ganz wie man es häufig von Universitätsprofessoren zu hören bekommt, deren Fach zugleich Gymnasialfach ist, dafs sie das Gymnasium auf eine möglichst elementare Stufe der Behandlung des Gegenstandes beschränken und die Enthüllung des wissenschaftlichen Inneren der Universität vorbehalten möchten, ganz so äufsert sich auch A. Brill, *Über die Schulreform und den Unterricht in Mathematik und Zeichnen auf den Gymnasien.* Als Mathematiker stellt er die Ausbildung des Urteilsvermögens als höchste Obliegenheit der Schule hin und erkennt in den alten Sprachen das vorzüglichste, in der Mathemetik das demnächst geeignetste Bildungsmittel hierzu. Analytische Geometrie will er nicht nur vom Gymnasium, sondern ebenso wie die Infinitesimalrechnung auch vom Lehrplan der Realgymnasien prinzipiell ausschliefsen. Physik und Chemie hätten in den preufsischen Lehrplänen von 1882 ebenfalls eine zu weite Ausdehnung erlangt. Eine Entschädigung für diese Abstriche soll das Zeichnen -- kein Universitätsfach -- gewähren. Damit würde das Gymnasium auch dem künftigen Techniker die angemessene Vorbildung gewähren. Die Universitätsprofessoren vergessen bei ihren derartigen Zurückschraubungswünschen jedoch gewöhnlich das eine, dafs nicht jeder Gymnasiast später auf der Universität Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte u. s. w. studiert.

Zwei der begeistertsten unter den jüngeren Vorfechtern der klassischen Bildung, beides charaktervolle Persönlickeiten, F. Aly und P. Cauer, haben auch diesmal das Wort zur Verfechtung ihrer Sache genommen, Aly in seiner Kaiser-Geburtstags-Rede *Das Wesen des Gymnasiums*, Cauer in seiner Schrift *Unsere Erziehung durch Griechen und Römer.*

Alys Thema ist etwas ausgedehnter. Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und klassische Bildung bezeichnet er als die drei Pfeiler des Gymnasialbaus. Der Religionsunterricht soll konfessionell sein. Deutsch eignet sich nicht zum Mittelpunkte des Unterrichts, Beschäftigung mit deutscher Litteratur möge ein stiller Genufs für Herz und Gemüt verbleiben, in deutscher Geschichte wehre man dem Chauvinismus. Klassische Bildung besitzt dreifachen Wert: „sie verleiht eine geistige Kraft, welche ihre Jünger zu wissenschaftlichen Studien jeder Art befähigt; sie vermittelt die Erkenntnis der Grundlagen unserer heutigen Kultur, sie giebt dem Geiste eine Richtung auf die idealen, ewigen Güter.“ Aus dieser Auffassung der klassischen Bildung als vornehmster Trägerin des Idealismus neben dem Christentum wird der Schlufssatz begreiflich: „Gerade die Abkehr von der modernen Zeitstrebung ist der Vorzug, um dessentwillen das Gymnasium erhalten werden mufs.“ Jenen drei wertbestimmenden Vordersätzen läfst sich nun aber entgegenhalten: 1. Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit läfst sich an jedem Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis

erwerben und für die Naturwissenschaften besser an naturwissenschaftlichem als an sprachlichem Wissensstoff; 2. die Erkenntnis der Grundlagen unserer heutigen Kultur wird von allen, die nicht Altertumsforscher sind, am besten aus Geschichtsdarstellungen gewonnen, die den Kulturzusammenhang der Zeiten verfolgen. Gehört die Kenntnis der alten Kultursprachen notwendig dazu, so müfste bei der grundlegenden Bedeutung des Alten Testaments in erster Linie Hebräisch obligatorisch werden; 3. Christentum und deutsche Geisteswerke bergen eine höhere und reinere Idealität, als die alten Klassiker.

Bewegt sich Alys Gedankengang mehr im Sinne der Reformatoren, so der Cauersche mehr in dem der Humanisten. „Jedes lebende Geschlecht aber wird zu einem eigentlichen Verständnis des Altertums nur dann fähig sein, wenn es die ganze Kraft des eigenen Denkens, wie sie auf den mannigfaltigen Gebieten menschlicher Thätigkeit entwickelt ist, zusammenrafft, um sich an jenem zu messen. Und indem die Kunst der philologischen Deutung, d. h. Lebendigmachung, dieses Aufbieten aller geistigen Kräfte herausfordert, übt sie die erziehende Wirkung, zu der sie berufen ist, und in der sie, den homerischen Göttern gleich, dauern wird, — unsterblich und nicht alternd alle Tage.“ Cauer macht unumwunden das Geständnis, „dafs die auf den vorliegenden Blättern enthaltene Schilderung weniger dem entspricht, was ist, als dem, was sein sollte“. „Die Thatsache ist nur allzu wahr: unsere Schüler lernen im Verhältnis dazu, dafs sie es 9 Jahre lang treiben, erschreckend wenig Latein.“ Der alte Besitz der alten Sprachen auf den Gymnasien müsse wiederhergestellt, der Umfang der anderen Lehrgegenstände entsprechend beschränkt werden. Diese Forderung wird man nicht mit der Bemerkung abthun dürfen, sie besage ungefähr ebensoviel, als Einrichtungen vom Staat zu verlangen, dafs das Wasser den Berg hinauffliefst, denn Cauer will ja keineswegs alle in sein Altgymnasium hineinzwängen, sondern vertritt auch diesjährig wieder in *Staat und Erziehung* sehr energisch die Gleichberechtigung aller drei Arten der 9klassigen Lehranstalten für die Universitätsstudien. Niemand könnte daher füglich etwas dagegen haben, wenn für Liebhaber einige solcher althumanistischen Gymnasien bestünden, natürlich nicht in kleineren Städten mit nur Einer höheren Schule. Denn dafs auf ihnen etwas ganz Ausgezeichnetes in seiner Art geboten werden würde, wenn die alten Klassiker dort behandelt werden, wie es C. mit seiner feinen Kennerschaft insbesondere am Homer darlegt, ist unbestreitbar. Wie viele Väter sich bereit finden würden, ihre Söhne für eine Beschränkung hauptsächlich auf solche Geistesgenüsse leerer ausgehen zu lassen an dem, was die Gegenwart an Wissen und Können verlangt, das müfste dann die Erfahrung lehren. Auf die Richtigkeit der Auffassung, dafs die formale Schulung des Geistes, in welcher C. das Wesentliche der Bildung sieht, am besten an den Mustern der Alten gewonnen werde, wirft er mit seiner eigenen Bemerkung ein eigentümliches Licht: „dafs es sehr viel mehr gebildete Frauen als gebildete Männer giebt“. Was C. in den

eingangs angeführten Worten von der obersten Aufgabe der klassischen Studien sagt, dürfte von den meisten Nichtphilologen nicht sowohl als eine Sache der Schule, denn als eine solche der Männer der Wissenschaft betrachtet werden.

Zu dem Gediegensten und Vornehmsten, was über *Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart* gesagt worden ist, gehört die unter diesem Titel von W. Münch, anfänglich ohne Nennung des Namens, veröffentlichte Betrachtung. Von der sozialen Bewegung als der ernstesten Frage unserer Zeit geht er aus. Aus ihr erwächst uns eine nationale Aufgabe. Zu deren erfolgreicher Lösung gehören Gesundheit, Tüchtigkeit, Gesinnung. Diese drei Eigenschaften hat die Schule auszubilden. Die Veranstaltungen zur körperlichen Kräftigung bedürfen einer weiteren Ausdehnung, die Fernhaltung schädlicher Einflüsse, wie Aufenthalt in nicht gesunden Räumen, unpassende Vergnügungen, unrichtige Arbeitsthätigkeit, einer verstärkten Aufmerksamkeit. Tüchtigkeit besteht noch nicht im Wissen, aber auch noch nicht in der Bildung, denn Bildung für sich selbst gewährt nur verfeinerten Lebensgenufs; erst die Befähigung, dem gemeinen Wohl zu dienen, ist Tüchtigkeit. Hierzu „bedarf es einerseits des Verständnisses der umgebenden Welt und anderseits der Entfaltung der persönlichen Kräfte.“ „Was ist nötig zum Verständnis der Gegenwart und was kann gesinnungbildend wirken?“ das ist der Mafsstab für den Lehrplan. An erster Stelle berufen als das Bildungsmittel allgemeinster und wirksamster Art ist die Muttersprache. Die Entfaltung der selbständigen Leistungsfähigkeit und -Freudigkeit im Schüler wird gegenwärtig noch zu vielfach durch Überhetzung der Köpfe und kleinmeisterliche Nörgelei in der Beurteilung des vom Schüler Geleisteten gehemmt. Über den Wert des Menschen entscheidet die Gesinnung. Sie erwächst aus dem Empfindungsleben; dies zu pflegen „ist die wichtigste Aufgabe der Menschenerziehung“. Hier ist viel gefehlt in Versäumnis und Mifsgriff. Der Wahrhaftigkeit des Wortes im höchsten Sinne hat sich hierbei die besondere Bedachtnahme zuzuwenden. Im religiösen Innenleben erreicht die Empfindung ihre feinste Blüte, in werkthätiger Nächstenliebe ihre schönste Frucht. Nicht Patriotismus in Form von Chauvinismus und Festenthusiasmus, sondern Vaterlandsliebe im Sinne des Helferdienstes an den leiblich und geistig Notleidenden, das ist es, worauf es ankommt, damit die gefahrdrohende Kluft zwischen Besitzenden und Besitzlosen, den „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ sich schliefse.

Diese von Münch in mustergültiger Weise ausgesprochenen Gedanken sind es, welche allen Bestrebungen um einen gedeihlichen Ausbau unserer Schule zu Grunde liegen, hier klarer erfafst, dort nur dunkler empfunden, bald in mehr, bald in weniger gut ausführbare Vorschläge umgesetzt.

Der ehrwürdige J. Lattmann hat vor seinem Scheiden aus dem Amt seine aus früher veröffentlichten Programmen bekannten Abänderungswünsche in einem besonderen Heft *Eine ausgleichende Lösung der*

Reformbestrebungen des höheren Schulwesens zusammengefafst. Der geschätzte Verf. der lateinischen Grammatik giebt darin einen Weg an, wie man mit weniger Lateinstunden mehr Latein lernen und eine bessere neuzeitliche Bildung gewinnen könne. Das Mittel liegt vorzugsweise in der Verschmelzung des altgeschichtlichen mit dem altsprachlichen Unterricht. Gymnasien mit und ohne Griechisch sollen völlige Gleichberechtigung erhalten, aufserdem nur noch Höhere Bürgerschulen bestehen.

Pläne im Rahmen der *Einheits-Schulvereins-Schule* haben aufgestellt u. a Juling, E. Lange und R. Pindter.

Für die *Gleichberechtigung der Realgymnasien mit den Gymnasien*, z. T. mit Angabe von Verbesserungen kämpfen M. Baenitz, Schmeding in einer Auseinandersetzung mit Herrn von Gofsler, und G. Weck. Die auf die Gleichberechtigung bezügliche Petition des Realschulmännervereins wurde von der Unterrichtskommission des preufsischen Abgeordnetenhauses der Regierung zur Berücksichtigung, von dem Plenum aber nur als Material überwiesen.

O. Perthes verficht den Standpunkt, die *Berechtigungen* von der Art des zurückgelegten Bildungsweges unabhängig, und nur von dem Ausweis über die erworbene Bildung abhängig zu machen, wobei auch der Fachschulbildung ihr Recht widerfahren könnte. Den Gymnasialunterricht sieht O. Perthes und ebenso G. Neudecker durch die von O. Jäger verteidigte Art des *Lateinbetriebs* geschädigt. Beide wollen eine Umwandlung, wodurch das Schwergewicht in die Ausbildung in der Muttersprache und in die geschichtlichen Einblicke fällt. Neudeckers Leugnung des logischen Wertes formalistischer Sprachbehandlung braucht man darum nicht zugleich anzuerkennen.

Die Bedeutung der *mathematisch-naturwissenschaftlichen* Seite der neuzeitlichen Bildung rückt F. Pietzker in einem gedankenreichen Vortrag von neuem ins Licht. Angelegentlicher Aufmerksamkeit sei empfohlen die Beziehung, welche er zwischen dem philologischen und dem juristischen Formalismus findet, auf der zum guten Teil die verbreitete Vorliebe unseres Beamtentums für das Altgymnasium beruhe, da dieses gerade in den formalen Denkthätigkeiten gut vorschule, in denen sich der Beamte zu bewegen pflege.

Im wesentlichen ein Auszug aus seinem vorjährig angezeigten Buch „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper“ ist H. Raydts *Mehr Erziehung für die deutsche Jugend.*

Die ärztlichen Ansprüche an den Schulbetrieb werden in einsichts- und zumeist mafsvoller Weise von dem bekannten Breslauer Augenarzt H. Cohn zur Geltung gebracht und daran Reformwünsche im Sinne von Löwenthal geknüpft.

Dafs der Schulmeister alten Schlages nicht mit freundlichen Augen auf C. Schmelzer sieht, ist begreiflich. Ein Gymnasialdirektor und so reformeifrig! Ein Schulhaupt, das den Laien Stimmrecht in Schulsachen zuspricht! Grieche will er sein, und ist ein Bundesgenosse von Preyer

und Göring, den Leuten von der Neuen deutschen Schule! Da mufs etwas nicht in Ordnung sein. Als ein Umstand besonders verdächtiger Art kommt hinzu, dafs der Mann noch gar Abgeordneter ist. Also ein tüchtiger Philolog und Schulmann kann das nimmermehr sein. Und nun geht die mikrologische Jagd los, um allerlei Übles an ihm zu entdecken. Und leider ist Schmelzer so wenig darauf bedacht, sich sorgsam zu decken. Ein warmblütiger ganzer Mensch spricht er frank und frei aus und sprudelt es auch wohl einmal hervor, was Kopf und Herz ihm eingeben. Sie sitzen ihm beide am rechten Fleck, aber allerdings schiefst er im Eifer des Gefechts gelegentlich über das Ziel hinaus, indem sich ihm das Bekämpfte zu schwarz malt. Da lassen sich denn trefflich die Häkchen einschlagen, mit denen man an ihm herumzerren kann. Allen, die sich ein unbefangenes Urteil bilden und von einem weiterblickenden Kenner der Schule lernen wollen, seien aber C. Schmelzers *Pädagogische Aufsätze* bestens empfohlen.

H. Göring wünschen wir, dafs endlich einmal der Wohlthäter erscheinen möchte, welcher es ihm finanziell ermöglichte, seine *Neue deutsche Schule*, deren Empfehlung nun schon zu einem Buch angewachsen ist, in der Wirklichkeit zu erproben. Das, was sich als lebenskräftig in seinen Ideen an seiner Lehranstalt erprobt, würde dann auch auf weitere Kreise befruchtend zurückwirken.

Die Bestimmung der *Höheren Bürgerschule* im Ganzen der Schulverfassung behandeln G. Krüger-Dessau und A. Wehrhahn. In Cöthen sind „Direktor“ und Lehrer denen der Vollanstalten gleichgestellt; auch eine Vorschule ist damit verbunden.

Das Eintreten von Streitern für und wider die Reform hat im Vorjahre eine erhebliche Verstärkung erfahren. Die *Eingabe des Schulreform-Vereins* einerseits, die *Heidelberger Erklärung* andererseits bildeten hierbei die Hauptrichtpunkte. Ein sehr grofser Teil der Professorenschaft beider Arten deutscher Hochschulen gab seine Stimme entweder im Sinne der einen oder der anderen ab.

Sehr entschieden nahm auf der Seite der Heidelberger die XVI. General-Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins zu Würzburg ihre Stellung. Während der Tagung der Berliner Schulkonferenz bildete sich zum „Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren“, der Gymnasialverein mit der Zeitschrift *Das humanistische Gymnasium* unter Uhligs Leitung als Vereinsorgan. Die Mitgliederzahl betrug Ende 1890: 1679.

Die Generalversammlung des 1889 gegründeten Vereins für Schulreform in Bayern, der Anfang 1890 1200 Mitglieder zählte, beschlofs einstimmig, eine Petition an das Ministerium und die Kammer der Abgeordneten zu richten, dahin gehend, zwei oder drei Mittelschulen in solche mit einheitlichem sechsklassigem Unterbau und Gabelung auf der Oberstufe umzuwandeln. Die Petition wurde von der Kammer jedoch nur „der Staatsregierung zur Kenntnisnahme hinübergegeben“. Ein auf

der ersten allgemeinen Versammlung des Vereins von C. Andreae *Über Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen* gehaltener Vortrag, der sich durch sozialen Weitblick auszeichnet, ist im Druck erschienen.

Baden, das schon in so manchen Stücken den Anfang gemacht hat, scheint es vorbehalten zu sein, mit der Verwirklichung des Gedankens einer *Einheitsschule* und zwar in Karlsruhe voranzugehen. Der nähere Plan ist uns noch nicht bekannt geworden. Wir hören nur so viel, der Stadtrat hat infolge Überfüllung der städtischen Realschule eine dahingehende Eingabe betreffs der Verfassung der neu zu gründenden Lehranstalt an den Oberschulrat gemacht.

Neue Bahnen nennt sich eine in Verbindung mit einer gröfseren Zahl von teilweise allgemeiner bekannten Schulmännern, seminaristisch und akademisch gebildeten, sowie auch einem Universitätsprofessor von Joh. Meyer herausgegebene neue Zeitschrift, welche „für die gegenwärtige Reformbewegung auf dem Gebiete der Volksschule (wir fassen den Begriff freilich in einem etwas weiteren als dem durch die gegebenen Verhältnisse unnatürlich beschränkten Sinne) einen einheitlichen Mittelpunkt darbieten“ will.

Auch in Frankreich hat sich ein National-Verein für Reform der höheren Schule gebildet, welcher einen einheitlichen Unterbau ohne die alten Sprachen und eine in humanistische und exakte Wissenschaften auseinandergehende Doppellinie auf der Oberstufe, sowie die Einführung einer Prüfung beim Abschlufs der Unterstufe anstrebt.

Der ungarische Unterrichtsminister Graf Csáki hat in Übereinstimmung mit den von der Mehrheit des Unterhauses kundgegebenen Wünschen an den Landes-Unterrichtsrat betreffs des Griechischen einen Erlafs gerichtet, der die Fragen stellt: Entfernen? Einschränken a) nach Stundenzahl; b) nach Zahl der Anstalten? Wahlfrei? Ersatz durch Französisch? Griechische Werke in ungarischer Übersetzung? Verstärkung des Ungarischen?

Ein Beschlufs des norwegischen Storting ersucht die Regierung, eine Prüfung der Schulverfassung und hierbei die Stellung der alten Sprachen in Erwägung zu ziehen, nachdem unter den 24 Rednern nur 2 für den Vorrang der klassischen Bildung, ein dritter für den Besitzstand des Latein eingetreten waren.

Ein Nichtgenannter sucht die Streitpunkte poetisch zu klären. Gymnasial-, Realschulmann, Universitätsprofessor und Kritiker gelangen miteinander bei ihrer Unterhaltung im Coupé in den *Brennpunkt der Schulreform-Bewegung*. Eine ganz hübsche Eisenbahn-Lektüre.

III. Erziehungskunst.

I. Erziehung.

Auch an dieser Stelle darf nicht vorbeigegangen werden an *Rembrandt als Erzieher*. Von einem Deutschen, anders nennt sich der Verf. nicht. Personenkultus ist es also nicht gewesen, was diesem Buch so schnell eine so aufserordentliche Verbreitung verschafft und eine Litteratur für und wider hervorgerufen hat. Der Grund ist vielmehr: in jenem Deutschen schlägt die Pulsader Deutschlands. Sie schlägt in ihm gesund und kraftvoll. Er hat tiefsten Lebensregungen des deutschen Geistes vollklingende Sprache geliehen, er hat vielen Deutschen den Deutschen in ihnen entdeckt. „Sei, was du bist,“ das ist der Kernsatz. „Die jetzige deutsche Bildung bedarf einer Wiedergeburt.“ Sie ist eine gelehrte geworden, und mufs wieder eine volkstümliche werden. „Das Klassische ist das rein Volkstümliche.“ Sie mufs aus einer kritisch zersetzenden in eine künstlerisch gestaltende sich wandeln. Sie mufs sich ganz durchdringen mit dem Geiste der gröfsten und volkstümlichsten Söhne des Vaterlands. „In dem preufsisch-deutschen Staat und Volk der Zukunft sollte sich der Geist Bismarcks mit demjenigen Schillers und Goethes zur Einheit verschmelzen.“ Unsere grofsen Männer sind die wahren Erzieher unseres Volkes; persönliche Urbilder deutscher Art und Kunst wecken sie in uns, die wir ihres Blutes sind, unser Bestes, Eigenartigstes, erziehen uns zu ganzen deutschen Männern. Selbst breit und tief im Boden des Vaterlands wurzelnd können jene Geistesgewaltigen in ihrem Werden und Wachsen recht nur von dem verstanden und gewürdigt werden, der seine und ihre heimische Erde kennt, dem des Landes Art und Brauch und seiner Bewohner Schicksale vertraut: Der Deutsche mufs sein Deutschland kennen. Tiefe Achtung hegt der Deutsche vor dem Recht und dem Wert der Persönlichkeit. Die im alten Hellas in edlen Beispielen hervortretende Ausgereiftheit der Persönlichkeit zu freier schöner Menschlichkeit hat den Deutschen von jeher angezogen und soll es auch ferner thun, alle Gräkomanie bleibe dabei ferne. Das Menschentum im höchsten und vollkommensten Sinne ist und bleibt aber verkörpert in Christus; so steht es dem Deutschen in die Seele geschrieben, doch wahre er sich das Recht, Christus nach den Bedürfnissen des deutschen Gemüts anzuschauen.

Wer sehr ideenreich ist und überdies dem Individualismus so kräftig das Wort redet, wie der Verf. des „Rembrandt“, bei dem kann es nicht allzusehr befremden, wenn unter seinen Ideen auch einige wunderliche und unter diesen wieder ein paar fixe anzutreffen sind. Zunächst ist es die monarchische Stellung, welche er Rembrandt angewiesen hat, wovon man mit dem Verf., wenn auch gegen dessen Meinung, sagen könnte: „dies gleicht den Kunststücken eines Paganini auf der G-Saite“; sodann gelangt er in seiner Bauernschwärmerei dazu, Bismarck „eine erhöhte deutsche Bauernnatur“ und Moltke einen „vertieften deutschen Bauern-

geist" zu nennen; fürs dritte betrifft es die seltsame volkspsychologische Geometrie mit dem Achsenschnittpunkt in der Altmark. Aus dem Gesetz des Radikalen im Rückschlag wird erst begreiflich, aber darum nicht wahr der Satz: „Die Wissenschaft hat den Beruf, in der Kunst unterzugehen"; ähnlich verhält es sich mit des Verf. Feindschaft gegen das Professorentum. Auf die Spitze getrieben erscheint der Individualismus in der Anordnung des Stoffes: keine Zusammenfassung zu gröfseren Teilganzen, sondern lauter kleine, individuell selbständige Teilstücke nebeneinander. Die Wortdeutungen und seelenkundlichen Belehrungen halten sich mehrfach von Willkür nicht frei. Gar eigen steht dem Deutschen die Häufung von Fremdwörtern an: „individualisieren", „konsolidieren", „monumentalisieren", so bezeichnet er einmal die drei der Deutschen harrenden Aufgaben.

Wieviel Tonnen für die kritischen Walfische, um mit Lessing zu reden! Der uns liebste darunter ist auch hier der Schalk. *Höllenbreughel als Erzieher* hat den Wert einer sehr gelungenen witzigen Parodie. Kritik am Einzelnen üben *Est Est Est* und *Billige Weisheit.* Einen durch seine Neigung zur Überschwenglichkeit nicht ganz ungefährlichen Freund hat der Anwalt Rembrandts in H. Pudor gefunden.

Unter den in freierer Form, nicht in der des Lehrbuchs, sich darbietenden Schriften über allgemeine Lebens- und Bildungsfragen gehören ihrem inneren gleich hohen Wert nach zusammen zwei im übrigen vielfach recht verschiedene: *Pädagogische Fragmente* von P. H. Ritter und *Die Diätetik des Geistes* von F. Scholz. Beide Büchlein erscheinen nicht zum erstenmal. Ritter ist Pastor in Utrecht, Scholz Direktor der Kranken- und Irrenanstalt zu Bremen. R.'s Betrachtung ist dem Innenleben zugewandt. S. hält Umschau über den ganzen Umkreis unseres modernen Geisteslebens. Beiden steht reiche Lebenserfahrung zu Gebote. In schlichten warmen Worten legt der würdige Geistliche seinen Lesern und insbesondere den Müttern die Erziehungsgrundsätze ans Herz. Mit scharfer wissenschaftlicher Fragestellung tritt der geübte Arzt an jede Seite seiner Aufgabe heran und fördert in gewandtester Weise das Verständnis für das Richtige. Beide aber, Pastor und Arzt, haben sich, so verschieden auch ihre Ausgangspunkte sind, zu gleich hoher heiterer Lebensweisheit erhoben und besiegeln damit das Überzeugende ihrer Darlegungen.

Wiederum als ein Paar, aber in anderer Weise, lassen sich für die Besprechung vereinigen: F. Kirchner, *Katechismus der Pädagogik*, und W. Rein, *Pädagogik im Grundrifs.* So sehr beide demselben Gegenstand gewidmete Veröffentlichungen ihrem Titel und ihrer äufseren Erscheinung nach sich ähnlich sehen, so erhebliche Unterschiede weisen sie doch in Stoffauswahl und Behandlung auf. Zum Teil erklärt sich das aus ihrer etwas von einander abweichenden Bestimmung. K. wendet sich vorzugsweise an die Eltern, R. an die Lehrer. K. berücksichtigt nur die Erziehungslehre im engeren Sinne, diese aber vollständiger, insbesondere

nach der körperlichen Seite hin und mit Unterscheidung der verschiedenen Altersstufen und des Geschlechts. R. zieht auch die Schulverfassung und die Unterrichtslehre herbei. K. verfährt mehr praktisch, R. mehr theoretisch. In der philosophischen Begründung nimmt K. einen selbständigeren, R. im wesentlichen den Herbartschen Standpunkt ein. K. hält alles anschaulich und geht auf das Einzelne nach den verschiedensten Seiten hin ein, R. liebt mehr die Abstraktion und den schematischen Überblick. K. spricht als erfahrener Lehrer und Vater, R. mehr vom Katheder des Professors der Pädagogik aus. Kirchners Katechismus verdient ein gern gesuchter Berater pflichtbewufster Eltern zu werden, Rein bietet in seinem Grundrifs eine kurze Zusammenfassung des von ihm vertretenen Systems.

C. Nohl hat seine *Pädagogik für höhere Lehranstalten* mit dem IV. Teil — Schulaufsicht. Prüfungen. Zeugnisse. Berechtigungen — zu Ende geführt und am Schlufs die hauptsächlichsten aller der in seinem umfassenden Werk aufgestellten Forderungen in Kürze wiedergegeben.

Von einer unter dem Namen *Schule der Pädagogik* veranstalteten Gesamtausgabe der Hauptschriften von F. Dittes liegt die 1. Lieferung vor, die eine Inhaltsübersicht über das Ganze gewährt.

Obwohl Dittes' praktischer Zweck auf den niederen Schulbetrieb gerichtet ist, gehört die Anzeige seiner allgemeinen Schriften über die Erziehungskunst doch in den Rahmen unserer Berichterstattung, da ja die Grundgesetze unserer Erziehungskunst allem Schulbetrieb gemeinsam sind. Auch die Verfasser der hiernächst zu besprechenden Lehrbücher der Erziehungslehre haben ihrer Berufsstellung und schriftstellerischen Absicht nach das niedere Schulwesen zunächst im Auge. Der Vorsprung, den die seminaristische vor der akademischen Lehrerausbildung schon lange damit gewonnen hat, dafs zu der ersteren eine planmäfsige Einführung in das Ganze der Erziehungswissenschaft gehört, hat zur Folge gehabt, dafs das Bedürfnis nach Lehrbüchern der Pädagogik stärker im Bereich des niederen als in dem des höheren Schulwesens hervortrat.

Lehr- und Lesestücke zur Einführung in die Seelenlehre und ihre Beziehungen zur Erziehungs- und Unterrichtslehre bietet G. Heine. Der Titel läfst erwarten, dafs es sich um eine Chrestomathie, eine Sammlung von Abschnitten aus vorzüglichen Werken verschiedener Schriftsteller handelt. Solche Musterstücke werden allerdings auch in reicher Zahl eingereiht, aber das breite Rückgrat des Buches wird doch von den eigenen Darlegungen des Verfassers gebildet. Was er giebt, ist der abgeklärte Niederschlag langjährig im Landesseminar zu Cöthen gehaltener Vorträge. Die Grundanschauung ist die des positiv gesinnten Theologen, doch hat er es darum nicht verschmäht, auch von Männern entgegengesetzter Richtung zu lernen und sie zu Worte kommen zu lassen. Sein Lieblingsdichter ist Rückert, mit dem er seine Seminaristen recht genau bekannt zu machen wünscht. Als Probe für die einsichts- und lichtvolle Art, wie der Verf. seinen Gegenstand behandelt, sei die Ausführung über

die Erweckung des Denkens bei den Kindern erwähnt (I 345). Nicht allgemein befriedigt die Anordnung des Stoffs. Die Lehre von dem Seelenvermögen eröffnet er mit der von dem Denken, läfst den Willen und dann das Gefühl folgen. Hierbei sind die Sinne in das Denken eingekapselt worden, die Einbildungskraft ist unter das Gefühl geraten, und der Takt hat nur Platz in einem Anhang gefunden. Der weit überwiegende Teil des Werks ist der Seelenlehre, ein ausführlicher letzter Abschnitt ihrer Anwendung auf die Erziehung gewidmet.

Wie Heine so kam es auch F. Bartels in seiner *Pädagogischen Psychologie nach Hermann Lotze in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis und auf die Erziehung* darauf an, dem Herbartianismus gegenüber seine Leser auf eine höhere und freiere Warte zu erheben. Es geschieht dies indessen nicht so, dafs er nun Lotze gegen Herbart ausspielte. Er hätte überhaupt die Aufschrift seines Buches nicht so wählen sollen, dafs es scheint, als ob er immer an der Hand Lotzes einherschreiten will. Er geht vielmehr seinen Weg in inhaltlicher und formaler Beziehung ziemlich selbständig, knüpft an Lotze an, spinnt den Faden in freierer Weise weiter und sieht sich auch bei den andern Schriftstellern der Seelen- und Erziehungskunde wacker um. Leider geschieht letzteres zuviel in Anmerkungen und Einschiebseln, eine die Form des Buches beeinträchtigende Folge von dem nun einmal vom Verf. beliebten Verfahren, Lotze als den eigentlichen Wortführer erscheinen zu lassen.

In dem knapp und klar gehaltenen *Lehrbuch der Pädagogik* von dem Schweizer E. Martig ist uns die geringe Berücksichtigung der ästhetischen und religiösen Gefühlsausbildung aufgefallen; er unterscheidet als Seiten der Erziehungsthätigkeit: die Leibespflege, die Zucht, den Unterricht.

Vom Herbartschen Standpunkt aus bekämpft Frank Mc Murry das Prinzip von *Herbert Spencers Erziehungslehre*, und hält W. Pätzold eine Rückschau auf die *Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft.*

Als ein nach selbständigem Durchdringen der Fragen strebender, aber doch noch mehr, als er weifs und will, im Herbartschen Fahrwasser sich bewegender Denker zeigt sich uns Girardet-Breling in seiner an trefflichen aber darum nicht immer neuen Sätzen eine ziemliche Anzahl enthaltenden Schrift *Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage.* Die auf der sittlichen Seite liegenden Heilmittel weifs er gebührend in ihrem Wert darzustellen, von dem, was geschichtliche Erkenntnis dafür leisten kann, würdigt er wohl die charakterbildende Kraft grofser Persönlichkeiten, nicht aber ebenso vollständig die historische Erfassung des bestehenden Gesellschaftszustandes.

Die Pflichten der Volksschule für ihr Teil gegenüber der sozialen Bewegung ziehen in Betracht F. Polack und J. Trüper in einer die Beachtung eines jeden Schulmanns verdienenden Weise. Der Mithülfe der Schule nur mittelbar gedenkt F. Niemeyer.

Den pädagogischen Reingewinn aus der Philosophie des Unbewufsten zieht H. Meier in einem sehr ansprechenden und beherzigenswerten Aufsatze über *Bewufste und unbewufste Erziehung*. Dafs *Schopenhauers Willenslehre* keine unmittelbare Verwendung bei der Erziehung finden könne, führt A. Jung aus. Den der Erkenntnis überlegenen Wert des sitttlich gebildeten Willens legt E. Pfundheller dar; den Zusammenhang zwischen den Gedanken Kants Schillers und Herbarts über *ästhetische Erziehung* behandelt R. Philippson.

2. Unterricht.

H. Schiller führt uns in eingehender Weise vor, in welcher Art das von ihm geleitete *Giefsener Gymnasium* bemüht ist, die bestehende Lehrverfassung so auszunutzen, dafs die Schüler mit Achtung und Verständnis für die Aufgaben der Gegenwart am Schlufs des Lehrgangs von der Schule scheiden. Was dem Unterricht auf der obersten Lehrstufe „seine allerhöchste Bedeutung giebt, das ist die Einsicht, welche der Schüler hier verdichtet erhält, dafs er fremde Sprachen Litteraturen und Völker, die ihm zeitlich und räumlich fernliegen, nur deshalb kennen lernte, um seine eigene Zeit und sein Volkstum besser zu verstehen“. Den Grundgedanken für das diesem Ziel entsprechende Lehrverfahren bildet der der Konzentration. Dies in mehrfacher Hinsicht. Sachlich: die Verschiedenheit der Lehrstoffe ist zu verringern und die Lehrziele sind niedriger zu stellen; nur das Wertvollste aus den verschiedenen Stoffbereichen verdient Berücksichtigung; die heimatliche und vaterländische Welt bildet den festen Mittelpunkt, um den der ganze Lehrbetrieb sich dreht; durch die gleichmäfsige Beziehung auf diesen allgemeinen Mittelpunkt gewinnen die verschiedenen Stoffbereiche ihre nähere Verbindung untereinander. Persönlich: soweit angängig hat das Fachlehrertum dem Klassenlehrertum Platz zu machen; die Lehrbefähigungs-Zeugnisse dürfen nicht zu einer unbedingten Schranke für die Verwendung der Lehrkräfte werden. Das Ergebnis der Bildung besteht nicht in einem mit fachmäfsigen Einzelkenntnissen wohlgefüllten Fächerwerk des Geistes, sondern in einem allgemein wertvollen Vorstellungsschatz von organisch gegliedertem Gefüge mit „festen Gedanken-Centren“. Das erste hierzu ist die Anknüpfung an die eigene Erfahrung des Schülers, sie bietet den Krystallisationskern, an den sich das diesem verwandte Neue eins nach dem andern in planmäfsiger Darbietung von Stufe zu Stufe anzuschliefsen hat, um so den Schüler zur Gewinnung von typischen Anschauungsbildern und Erkenntnissen hinaufzuführen. Der Belehrung durch das mündliche Wort wird der Vorzug gegeben vor der Belehrung durch das gedruckte.

Um den wahren Wert von Schillers Verfahren nicht durch Verirrung in Einseitigkeit und Übertreibung einer Schädigung ausgesetzt zu sehen, möchten wir hier insbesondere folgendes erinnern. Es wird verhütet werden müssen, dafs den „Gedanken-Centren“ zuliebe den Schriftwerken

ihr Recht nicht verkürzt wird, dafs ihnen ihre Wirkungskraft als einheitliches Ganzes gewahrt bleibt, und dafs sie, wie sie Hervorbringungen der ganzen ungeteilten Menschennatur sind, auch die Befähigung behalten, nicht nur den Kopf zu klären, sondern ebensosehr zu Herz und Gemüt zu sprechen.

Wie in dem 1887 für die *ungarischen Gymnasien* erlassenen Lehrplane das Nationale in der Pflege der Muttersprache und der vaterländischen Geschichte die Grundlage bildet zeigt uns M. Kármán.

P. Cauer hat seinen Görlitzer Vortrag über das Erfordernis einer *wissenschaftlichen Propädeutik* in Prima als Verbindungsglied zwischen Schule und Universität in Sonderabdruck erscheinen lassen.

Der zweiten Auflage von J. Böhmes Erziehungslehre, die wir vorjährig empfehlen konnten, ist als zweiter Teil die *Unterrichtslehre* ebenfalls in zweiter Auflage gefolgt. Ist sie bei der Bestimmung des ganzen Werks für die Lehrthätigkeit an der niederen Schule für den Lehrer an höheren Schulen auch weniger als die Erziehungslehre unmittelbar verwendbar, so bleibt doch auch für den letzteren der allem Lehrverfahren gemeinsame Kerngehalt in der Art, wie er hier hervortritt, von Wert.

Die Rheinische Direktoren-Versammlung beschäftigte sich bei der Frage nach der Förderung der Schüler bei der häuslichen Arbeit sehr eingehend mit der Zulässigkeit von *Übersetzungen* bei der Klassikerlektüre. Einige der Herren schauderten noch vor dem Gebrauch der Übersetzung zurück. Die Vorgeschritteneren wollten sie zulassen — selbstverständlich waren nur klassische Übersetzungen gemeint. Die einen sahen kein Arg darin, sie den Schülern für die Vorbereitung in die Hand zu geben, andere sprachen sich für ein Vorlesen daraus in der Klasse vor der Originallektüre, noch andere für ein Vorlesen nach erfolgter Übertragung des Schriftstellers aus. Schliefslich einigte man sich zu dem vermittelnden Beschlufs: „Der Gebrauch von Übersetzungen bei der Vorbereitung auf die Lektüre gefährdet die Selbständigkeit der Schüler und ist daher zu verwerfen. Dagegen dürfen klassische Übersetzungen fremdsprachlicher Dichtungen auf der obersten Stufe verwendet werden.“

In einer Konferenzvorlage tritt K. Stelzner in Übereinstimmung mit dem jetzigen Gebrauch in Österreich für das Aufhören der Anweisung von *Rangordnungsplätzen* ein.

Aus Frankreich sind mehrere auf den Lehrplan und die Baccalaureats-Prüfung bezügliche Erlasse von Wichtigkeit anzuführen. Eine ministerielle Instruktion vom 28. Januar 1890 regelt den *Lehrgang* des enseignement secondaire classique in ähnlich genauer Weise, wie es die österreichischen Instruktionen thun. Nachgefolgte Verfügungen bestimmen für alle Lyceen und Collèges das Höchstmafs in der Dauer der *Sitzarbeit*. Laut Dekret des Präsidenten der Republik vom 8. August wird ein einheitliches *Baccalaureat* für das enseignement secondaire classique eingeführt, während bisher ein getrenntes baccalauréat ès lettres und ès sciences bestand. Die Prüfung hat in zwei Partieen nacheinander zu er-

folgen. Die erste ist für alle Schüler dieselbe; Deutsch und Englisch stehen dabei zur Auswahl. Schriftlich wird nur eine version latine und ein französischer Aufsatz verlangt, für den 3 Themen dem Prüfling zur Wahl gestellt werden. Die zweite Partie besteht entweder in einer Prüfung in der Philosophie oder in Mathematik - Physik. oder spezieller in den Naturwissenschaften; alle drei Abteilungen von Prüflingen haben sich jedoch über ihre Bekanntschaft mit der Geschichte der Gegenwart auszuweisen. S. RiE. I 329. 430. II 105. 317.

Die Freunde der *Stenographie* und ihrer Erlernung in der Schule haben die Genugthuung gehabt, dafs Graf Moltke in einem Schreiben, Berlin den 12. Mai 1890, dieselbe für einen „schätzbaren Fortschritt“ erklärt hat, der seinen vollen Wert erst dann erlangen werde, „wenn die Kurzschrift auch allgemein gelesen und verstanden wird, was wohl nur auf dem langsamen Wege des Schulunterrichts der Jugend zu erreichen ist“. Wir entnehmen diese Mitteilung einer kleinen Schrift von K. Faulmann, *Graf Moltkes Urteil über die Stenographie.* Das andere uns zugegangene Material aus diesem Bereich bringen wir in dem Schriftenverzeichnis unter Stenographie.

Das Hauptwerk über den Fortgang in der Angelegenheit der *Knabenhandarbeit*, der Jahresbericht über die Lehrerbildungsanstalt zu Leipzig von W. Götze, weifs auch diesmal Erfreuliches zu melden. Über andere Einläufe berichten wir ebenfalls im Schriftenverzeichnis unter Knabenhandarbeit.

Sehr nützlich ist es, wenn schon der Schüler sich eine Bekanntschaft erwirbt mit den Formen des *schriftlichen Verkehrs* im Geschäftsleben und in allgemeinerer Beziehung. Auch hierfür sind wir in der Lage, einige neuere Hülfsmittel namhaft machen zu können, die sich im Schriftenverzeichnis unter Schriftverkehr vereinigt finden.

Abgesehen von dem allgemein bildenden Wert hat die Lektüre des *Lebensgangs hervorragender Männer* für die Jugend die Bedeutung, dafs der einzelne daran die eigenen Anlagen prüfen und seine spätere Bestimmung deutlicher herausfühlen lernt. Das Berichtsjahr hat hierfür an besonders beachtenswerten Erscheinungen u. a. gebracht: *Gottfried Schadow*, Aufsätze und Briefe nebst einem Verzeichnis seiner Werke, herausgegeben von J. Friedländer; *Bessel als Bremer Handlungslehrling*; *Leopold von Ranke.* Zur eigenen Lebensgeschichte. Herausgegeben von A. Dove. *Krupp und sein Werk* von Schmidt-Weifsenfels; Erinnerungen von *Felix Dahn.* 1. Buch. Alles für gereiftere Schüler.

Sehr verdienstlich für die Erleichterung richtiger *Berufswahl* ist ein Unternehmen der Verlagshandlung von Paul Beyer in Leipzig. „Was willst du werden?“ Unter diesem Gesamttitel giebt der genannte Verleger ganz kleine Büchelchen, jedes zu 50 Pf. heraus, welche aus der Feder tüchtiger Fachmänner eine leichtverständliche Vorführung dessen bieten, was ein junger Mann in den verschiedenen Berufsarten zu erwarten hat, welche Ansprüche beim Eintritt an ihn gestellt werden, worin seine

Aufgabe während der Lehrzeit besteht, welche Prüfungen er zu bestehen hat, welche Lebensstellung ihm das Fach nachmals gewährt u. s. w. Zugegangen sind uns: *Der Offizier*; *Der Bautechniker*; *Der Eisenbahnbeamte*; *Der Reichspostbeamte; Der Seemann*; *Der Apotheker*; *Der Uhrmacher; Der Subalternbeamte im Justizdienst oder Gerichtsschreiber.*

Einen Nachtrag zu C. Mondt, *Staats-, Civil- und Militär-Karrieren,* Reskripte, Verfügungen u. s. w. hat in zweiter Auflage Joh. Krause herausgegeben.

3. Schulfeiern.

Mit eigenem dichterischen Gefühl begabt hat K. Menge unter dem sinnigen Namen *Trauer und Treue* eine geschmackvolle Auswahl von Kaisergedichten getroffen. M. Evers, der auch in der eben gedachten Sammlung mehrfach vertreten ist, hat Älteres und Neueres von ihm unter dem Titel *Vaterländische Festdichtungen* vereinigt.

Nicht ganz unbedenklich ist das Unternehmen, was von zwei Seiten her begonnen worden und, wie die Neuauflagen lehren, auch Glück gemacht hat, nämlich die Darbietung fertiger *Reden* oder von Entwürfen zu solchen für die Kaisertage. Die Verfasser sind A. Heinrichs und M. Hübner. Auf diese Weise den Lehrern ihre Aufgabe zu „erleichtern", kann dem Zweck der vaterländischen Feiern wenig frommen. Was hier der Lehrer seinen Schülern giebt, mufs ihm aus dem eigenen Innern strömen, wenn es zünden soll.

Felix Dahns *Festspiel* zum 90. Geburtstage Moltkes besitzt bleibenden Wert, ist fast „Wallensteins Lager", ins Neue Reich übertragen.

Neue Schulreden, auf vaterländische und andere Schulfeiern bezüglich, hat K. Leimbach der ersten Reihe folgen lassen, auf die wir die Aufmerksamkeit in Jb. I lenkten.

Unter den Anstalten, welche *Jubelfeiern* begangen haben, gebührt diesmal der Vorrang dem Französischen Gymnasium in Berlin. Es sah auf 200 Jahre seines Bestehens zurück und wurde beim Festakt durch das Erscheinen Sr. Majestät des Kaisers geehrt. In der Festschrift giebt Direktor G. Schulze die Geschichte der Anstalt.

Funfzigjährige Stiftungsfeiern begingen das Realgymnasium zu Tilsit und die Realschule zu Bingen, die fünfundzwanzigjährige das Gymnasium zu Jauer. Alle drei haben durch ihre Festschriften und Festberichte auch den weiteren Kreisen der Amtsgenossen es ermöglicht, Mitgenossen ihrer Festfreude zu werden.

Von seinem schönen neuen *Schulhause* und dessen Einweihung giebt uns Bild und Schilderung das Progymnasium Steglitz.

Eine würdige Festgabe *Zur Weihe des Hauses* zu liefern haben sich viele alte Schüler des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin bei Gelegenheit der Übersiedlung aus dem alten in das neue Heim vereinigt.

IV. Schulpflege.

Auf der ganzen Linie unserer Schulen, vom Gymnasium bis zur Volksschule macht sich in zunehmender Stärke eine Bewegung geltend, welche gegen das *Bureaukratische in der Schulverwaltung* sich richtet. Es stehen hier Männer Schulter an Schulter, welche in den Fragen der Lehrverfassung weit auseinandergehen, Althumanisten und Reformer. Am durchgearbeitetsten treten die Entwürfe im Bereich der Volksschule auf, wo schon ältere Vorarbeiten, namentlich von Diesterweg, Mager und Dörpfeld vorliegen. Auf dieser Grundlage ruhen die neueren Darlegungen, welche übereinstimmend auf die Forderung der Errichtung von Schulsynoden, also von Vertretungskörpern aller Schulinteressenten zielen. Verfasser solcher Schriften sind u. a. J. Trüper, H. Wigge, J. Grefsler. Gemeinsam ist dem niederen und höheren Lehrerstande der Wunsch nach der Verstärkung des Einflusses der Fachmänner in der Schulverwaltung. Von sehr vielen, die diesjährig vertreten sind z. B. von C. Conradt und C. Nohl, wird die völlige Umwandlung zum Besseren erst dann als erreicht betrachtet, wenn es ein eigenes Unterrichtsministerium mit einem Fachmann an der Spitze geben wird. Bis dahin sähe man aber schon einen grofsen Gewinn darin, wenn die Leitung der Provinzialbehörden und der Abteilungen im Ministerium von den Verwaltungsbeamten auf Schulmänner überginge. Da das Technisch-Juristische bei den Aufgaben der Schulaufsichtsbehörden doch nur das formale Nebenwerk bildet, so sei es nur angemessen, wenn der Jurist dort eben nur die Stellung eines Beirats und nicht die eines Vorsitzenden einnehme. Auf alle Fälle sehnt man sich aber nach gröfserer Freiheit in der Bewegung innerhalb jeder einzelnen Schule, erhofft eine Ermäfsigung in dem behördlichen Verfügungswesen. Männer nicht Mafsregeln!

Die seit einigen Jahren erscheinenden *Chroniken der Universitäten* sind jungen Studenten als ein sehr brauchbares Hülfsmittel anzuempfehlen, um eine nähere Vorstellung von der Thätigkeit in den Seminaren und in den ihnen verwandten anderen akademischen Lehrinstituten zu gewinnen. Die uns vorliegende *Chronik der Berliner Universität* bietet hierin die gröfste Vielseitigkeit.

Was eigentlich selbstverständlich sein sollte, in Wirklichkeit sich aber in der Regel noch gar nicht findet, ist die Verpflichtung des *Germanisten*, sein Studium auf den ganzen Umfang und Inhalt des deutschen Volkstums auszudehnen. Hierüber handelt ausführlicher P. Machule.

Es ist begreiflich, dafs nach der Ankündigung des preufsischen Kultusministers, er beabsichtige *Gymnasial-Seminare* zu errichten, alles, was hierüber etwas auf dem Herzen hatte, noch rechtzeitig vorher zum Wort zu gelangen suchte. So ziehen sich auch in das Berichtsjahr zahlreiche hierauf bezügliche Veröffentlichungen hinein. Wir heben aus der Fülle drei längere Darlegungen heraus, deren Verfasser die verschiedenen Standpunkte zur Sache in ihrer Person vertreten. W. Rein entwickelt

die Vorzüge des pädagogischen Universitätsseminars, E. von Sallwürk legt im geraden Gegensatz hierzu das Bedürfnis nach einem von der Universität unabhängigen Staatsseminar für Pädagogik dar, und F. Zange führt den Betrieb in einem Gymnasialseminar vor.

Ostern 1890 traten die ersten Gymnasialseminare neuer Ordnung in Preufsen ins Leben nach Mafsgabe folgender Anweisungen des Ministers:

Grundzüge der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen.

Nach der in Aussicht genommenen Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen sind dieselben ohne Ausnahme in Zukunft verpflichtet, behufs Erwerbung der Anstellungsfähigkeit nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung einer zweijährigen praktischen Vorbereitung sich zu unterziehen. Dieselbe vollzieht sich in einem Seminarjahr und in einem Probejahr.

A. Das Seminarjahr wird zurückgelegt entweder an einem der bestehenden pädagogischen Seminare, oder an einer der den Zwecken der praktischen Ausbildung entsprechend eingerichteten höheren Lehranstalten. Die Einrichtung der ersteren unterliegt vorläufig keiner Änderung, die letzteren werden von dem Unterrichtsminister bestimmt; für die Auswahl dieser ist hauptsächlich das Vorhandensein der geeigneten Lehrkräfte, unter denen der Direktor sich befinden mufs, entscheidend

Alle Kandidaten, welche vier Wochen vor Ostern oder Michaelis zur Ableistung des Seminarjahres bei dem Provinzialschulkollegium sich gemeldet haben und nicht in eines der bestehenden pädagogischen Seminare aufgenommen sind, werden in Gruppen von in der Regel sechs Teilnehmern einer Seminaranstalt von neunjähriger Lehrdauer zur Ausbildung überwiesen.

Um den Zweck des Seminarjahrs durch geordnete theoretische Unterweisung in der Unterrichts- und Erziehungslehre, insbesondere in der Methode der einzelnen Lehrgegenstände, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und Anleitung der Kandidaten zu eigenen Unterrichtsversuchen zu erreichen, werden folgende Mittel vorgesehen:

a) wöchentliche pädagogische Besprechungen des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer mit den Kandidaten in stetem Hinblick auf die besonderen Aufgaben der Schule, auf die Vorbereitung der Lehrer für die Lehrstunden und ihre Leistungen in denselben, auf vorgelegte schriftliche Arbeiten pädagogischen oder schultechnischen Inhalts;
b) Besuch der Unterrichtsstunden des Direktors oder anderer Lehrer, eventuell auch in Volksschulen oder Lehrerseminaren;
c) Unterrichtsversuche der Kandidaten unter Leitung des Direktors oder eines der Lehrer;
d) Anleitung zum Gebrauch besonderer Unterrichtsmittel, vorzüglich für Naturwissenschaften und Geographie;
e) Teilnahme der Kandidaten an den Lehrerkonferenzen und den Klassenprüfungen nach Anweisung des Direktors;
f) Beteiligung der Kandidaten an der Aufsicht über Arbeits-, Spielstunden u. s. w.
g) kürzere schriftliche Referate pädagogischen Inhalts und eine vor Abschlufs des Seminarjahrs von jedem Kandidaten zu liefernde Arbeit gröfseren Umfangs über eine konkrete didaktische oder pädagogische Aufgabe.

Am Schlufs des Seminarjahres melden sich die Kandidaten zum Probejahr, wobei sie besondere Wünsche bezüglich des Ortes geltend machen können.

B. Das Probejahr. Auf Grund der Meldung werden die Kandidaten in der Zahl von zwei bis drei zur Fortsetzung ihrer praktischen Vorbereitung höheren Lehranstalten ohne Unterschied der Lehrdauer von dem Provinzialschulkollegium überwiesen. Anstalten, an welchen Seminareinrichtungen verhanden sind, kommen dabei in der Regel nicht in Betracht.

Die Ausbildung vollzieht sich in folgender Weise:

a) Zum Zweck einer umfangreichen und selbständigen Unterrichtsübung unter Leitung des Direktors, der Ordinarien oder der Fachlehrer werden die Kandidaten vor allem in freierer Weise in acht bis zehn Stunden wöchentlich mit gröfseren zusammenhängenden Lehraufgaben betraut;

b) aufserdem besuchen dieselben nach Anweisung des Direktors besonders bezeichnete Lehrstunden und nehmen an Klassenprüfungen und Lehrerkonferenzen teil;

c) soweit ihnen einzelne Schüler zur Beaufsichtigung und Förderung überwiesen werden, haben die Kandidaten den Ordinarien ihre Beobachtungen mitzuteilen und deren Ratschläge einzuholen;

d) in dringenden Fällen können die Kandidaten mit Genehmigung des Provinzialschulkollegiums bis zu zwanzig Stunden wöchentlich herangezogen werden und erhalten dafür Vergütung;

e) gegen Ende des Probejahres erstatten dieselben einen Bericht über ihre eigene unterrichtliche Thätigkeit an den Direktor.

Nachdem seitens des Direktors über das Probejahr berichtet ist, wird die Frage der Zu- oder Aberkennung der Anstellungsfähigkeit der Kandidaten auf Grund der Berichte der Dirigenten über Seminar- und Probejahr und der Beobachtungen der Provinzialschulräte von den Provinzialschulkollegien entschieden.

Die Versagung der Anstellungsfähigkeit ist auszusprechen, wenn der Kandidat nach seiner bisherigen Thätigkeit wegen grofsen pädagogischen Ungeschicks oder fortgesetzten Unfleifses unter Nichtbeachtung erfolgter Warnungen oder wegen erheblicher sittlicher Mängel oder wegen körperlicher Gebrechen zur Bekleidung des Amtes eines Jugendlehrers unbrauchbar erscheint. — Der Beschlufs ist dem Kandidaten nebst den Entscheidungsgründen mitzuteilen.

Verhandlungen mit den übrigen deutschen Staaten wegen Anerkennung des Probejahres bleiben vorbehalten.

Hiermit ist eine geeignete Grundlage für eine gedeihliche Fortentwicklung der wichtigen Angelegenheit geschaffen. Da es sich um eine Erprobung von etwas Neuem handelt, so liegt ein grofser allgemeiner Vorzug der Bestimmungen in dem Spielraum, den sie für die Ausführung im einzelnen Fall freigeben. Dahin rechnen wir besonders die Freiheit, welche die Provinzial-Schulkollegien in der Auswahl der Lehranstalten und dem Wechsel unter ihnen erhalten haben, und dahin auch die andere, innerhalb der ausgewählten Lehranstalten die mit der Anleitung der Seminaristen zu betrauenden Personen unter den Lehrern zu bestimmen. Was uns nicht gefällt, ist vornehmlich die Art der Entscheidung über die Anstellungsfähigkeit. Hier wünschten wir eine Sicherung des Lehramtsbewerbers durch eine Prüfung, und zu dem Zweck, aufser der Ableistung

von Lehrproben am Schlufs des Probejahrs, die Übertragung der Prüfung in Pädagogik von der wissenschaftlichen Staatsprüfung auf diesen späteren Zeitpunkt.

Dafs man die älteren „pädagogischen Seminare“ neben den neuen erhalten hat, kann sich sehr nützlich erweisen, wenn man sie in organische Verbindung mit den neuen bringt. Denn wir brauchen neben den Gymnasialseminaren Institute, auf denen der künftige Schulmann in die Geschichte und die bestehende Verfassung des höheren Schulwesens durch zusammenhängende Vorträge eingeführt und behufs tieferer Erweckung seines schulwissenschaftlichen Sinns zur Anfertigung eigener Arbeiten aus diesem Bereich angeleitet wird. Die älteren pädagogischen Seminare liefsen sich zweckmäfsig in solche *schulwissenschaftlichen Seminare* umbilden. Das Bedürfnis hierzu erweist sich um so dringender, da es an selbständigen und von Fachmännern eingenommenen schulwissenschaftlichen Lehrstühlen an den preufsischen Universitäten noch fehlt.

Vielen Beifall haben die *archäologischen Ferienkurse* in Berlin und in Bonn-Trier und ebensolchen die *Fortbildungskurse* an der Universität Jena gefunden.

Die Delegierten der sämtlichen preufsischen Vereine von Lehrern höherer Anstalten überreichten der Dezemberkonferenz eine von ihnen entworfene Zusammenfassung der *Wünsche des preufsischen höheren Lehrerstandes*:

1. Von den Kandidaten des höheren Schulamts ist der Nachweis über ein absolviertes vierjähriges Studium zu verlangen.

2. Die Prüfung der Schulamts-Kandidaten ist zu trennen in eine wissenschaftliche und in eine spätere praktische.

3. Die erste (wissenschaftliche) Prüfung wird in Berlin vor einer Centralkommission abgelegt, welche aus Universitätsprofessoren und praktischen Schulmännern besteht.

4. Über jede Prüfung ist während derselben und zwar durch ein Mitglied der Kommission ein genaues Protokoll zu führen.

5. Das Prüfungszeugnis enthält nur das Schlufsergebnis in den einzelnen Fächern.

6. Der Gesamtausfall der Prüfung wird durch die Urteile „genügend bestanden“, „gut bestanden“ und „mit Auszeichnung bestanden“ näher bezeichnet.

7. Die Prüfung ist bestanden, wenn der Kandidat den Nachweis liefert, mindestens in zwei Lehrfächern in Prima unterrichten zu können. Der Nachweis der allgemeinen Bildung fällt fort, da derselbe durch die Reifeprüfung erbracht ist.

8. Die zweite Prüfung ist eine vorzugsweise praktische und wird nach der zweijährigen pädagogischen Vorbildung vor Schulmännern abgelegt. In diese Prüfung gehört auch die Prüfung in Philosophie und Pädagogik.

9. Für diese Prüfung sind die Berichte über die zweijährige praktische Vorbereitungszeit zu berücksichtigen. Das Zeugnis spricht nur die Anstellungsfähigkeit oder die Nichtanstellungsfähigkeit aus.

10. Jeder Kandidat, der diese beiden Prüfungen bestanden hat, ist zum Aufrücken bis in die oberste Gehaltsstufe befähigt.

11. Mit der Zulassung zur Ableistung der praktischen Vorbereitung sind die Kandidaten zu vereidigen, mit der Erwerbung des Zeugnisses

für die Anstellungsfähigkeit erhalten sie einen geeigneten Titel und werden in die fünfte Rangstufe aufgenommen.

12. Das Bedürfnis der höheren Unterrichtsanstalten an Lehrkräften ist durch definitiv angestellte Lehrer zu decken. Hilfslehrer dürfen nur zur Befriedigung vorübergehender Unterrichtsbedürfnisse verwendet werden.

13. Die Hilfslehrer werden wie die kommissarisch beschäftigten Gerichtsassessoren besoldet.

14. Die Kandidaten gelangen nach Mafsgabe des Unterrichtsbedürfnisses entsprechend dem Datum ihres Anstellungsfähigkeitszeugnisses zur definitiven Anstellung.

15. Diejenigen bereits angestellten Lehrer, deren Zeugnis nicht den hiernach in Zukunft zu stellenden Forderungen entspricht, werden bei der Regelung der Ascension, so weit als möglich, als den obigen gleichberechtigt behandelt.

16 Mit der Anstellung erwirbt der Angestellte den amtlichen Titel „Oberlehrer“.

17. Das Mindest-, Durchschnitts- und Höchstgehalt der Lehrer ist dem der Richter unterster Instanz gleichzustellen. Das Gehalt der Direktoren ist entsprechend ihren Stellungen zu erhöhen.

18. Die Regelung der Ascension ist unter Beseitigung des gegenwärtigen Stellenetats entweder durch Aufrücken innerhalb eines gröfseren Verbandes, mindestens der Provinz, oder durch Dienstalterszulagen zu bewirken.

19. Von den Oberlehrern erhält derselbe Prozentsatz wie bei den Richtern unterster Instanz den Rang der Räte vierter Klasse unter Verleihung des Titels „Professor“.

20. Die Art der höheren Lehranstalt begründet in Bezug auf Ascension, Gehalt und Titel keinen Unterschied.

21. Für jede höhere Lehranstalt sind so viel wissenschaftliche Lehrerstellen vorzusehen, als der zwanzigste Teil sämtlicher wissenschaftlicher Unterrichtsstunden nach Abzug der vom Direktor zu übernehmenden Stunden beträgt.

22. Das dem Ruhegehalt zu Grunde zu legende Dienstalter beginnt mit der praktischen Vorbereitungszeit. Der Termin a quo ist in der Anstellungsurkunde zu vermerken.

23. Die Lehrer an nichtstaatlichen höheren Lehranstalten sind denen an den staatlichen durch ein Gesetz in allen Punkten völlig gleichzustellen.

24. Bis zum Erlafs eines Unterrichtsgesetzes sind die Pflichten und Rechte der Lehrer und der Direktoren durch eine Ministerialverfügung einheitlich zu regeln.

25. Die Provinzialschulkollegien sind selbständig zu gestalten. Die Räte sind bis auf einen, den Justitiar, Fachmänner mit dem Range der Oberregierungsräte. Der Präsident mufs ein Schulmann mit dem Range eines Rates zweiter Klasse sein.

26. Dringend wünschenswert ist die Bildung eines besonderen Unterrichtsministeriums, an dessen Spitze ein Schulmann steht, und dessen Räte gleichfalls wesentlich Schulmänner sind.

S. 8 Z. 9 v. o. l. Handmehr.

III.

Deutsch und philosophische Propädeutik

R. Jonas.

Einleitung.

Die von Sr. Majestät dem Kaiser und König in der Eingangsrede vor den Erörterungen über die Schulfrage gesprochenen Worte: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen“ zeigen dem deutschen Unterricht, welche Bedeutung er für die Ausbildung der Jugend in den höheren Schulen haben soll und geben ihm auch die Richtung an, in welcher er sich zu bewegen hat. Wenn damit einerseits darauf hingewiesen werden soll, dafs die Erreichung einer gewissen, im Vergleich zu den jetzigen Ergebnissen zu steigernden Fertigkeit des Ausdrucks, der schriftlichen und mündlichen Darstellung, Zweck des deutschen Unterrichts ist, so ist fürs andere damit wohl noch mehr eine Erfüllung des jugendlichen Geistes mit nationalem Gehalt zu verstehen. Dafs hierin an der Hand einer zweckmäfsig geleiteten Lektüre und durch Gewährung eines Einblicks in die nationale Entwicklung unserer so wertvollen Litteratur noch mehr geschehen kann, daran ist nicht zu zweifeln. Dafs auch die Klagen über eine immerhin nur mangelhafte Ausbildung des Stils unserer Jugend zum Teil berechtigt sind, haben wir im Eingang unseres vorigen Berichts selbst zugegeben, wenngleich man bei der Mannigfaltigkeit der dabei mitwirkenden Umstände und Verhältnisse nicht zu weitgehende Forderungen als das Durchschnittsmafs ansetzen darf.

In demselben Sinne wie auf Anregung Sr. Majestät die Schulkonferenz behandelt die Stellung des Deutschen F. Hartmann in der Schrift *Der deutsche Unterricht und die Schulreform*. Auf fast allen Gebieten des Lebens, in fast allen gebildeten Ständen, zeige es sich, dafs der deutsche Unterricht seine Aufgabe nicht genügend gelöst habe. Eine eindringlichere Pflege desselben sei daher durchaus geboten. Eine Besserung erwartet Verf. bei einer Vermehrung der dafür bestimmten Stundenzahl von einer Änderung der Methode. Wenn man es recht anfange, sei von einem gründlichen Betriebe der Grammatik durchaus nichts zu fürchten.

Andere Länder, vor allem Frankreich, gingen uns in der Pflege der eigenen Muttersprache mit gutem Beispiel voran. Daher komme es denn auch, dafs die gebildeten Franzosen eine gröfsere Fertigkeit in der Darstellung besäfsen. Unter Hinweis auf die grofse Zahl derer, welche, ohne eine höhere Schule bis zu Ende zu besuchen, ins Leben treten, macht Verf. im Zusammenhange mit der von ihm behandelten Frage Vorschläge zur Regelung der Schulgattungen, die sich im wesentlichen mit den bei der Beratung der Schulfrage ausgesprochenen Grundsätzen decken. Auch er will humanistische und Realanstalten als die beiden Hauptschularten angesehen wissen, zwischen denen womöglich eine Verbindung zur Erleichterung des Überganges von der einen zur anderen hergestellt werden soll.

Bei Behandlung der Frage *Sind in unseren Gymnasien zum Zwecke rednerischer Ausbildung besondere Übungen notwendig?* (ZG. Jahrg. 44, S. 1ff.) berührt H. Schiller, ausgehend von dem Grundsatze: „Der Unterricht in der Muttersprache kann sich am wenigsten den Strömungen des öffentlichen Lebens entziehen“, auch im allgemeinen die Methodik des deutschen Unterrichts. Er sieht in der Gewöhnung an richtiges Durchdenken des Stoffes, in einer Vermehrung der schriftlichen Übungen in allen Klassen, in einem eingehenden Studium guter Prosa nach Ausdruck und Satzbau, in einem möglichst frühen Beginn schriftlicher Übungen ein wesentliches Mittel der Förderung; für nicht erforderlich hält er eine Vermehrung der Stundenzahl und einen gröfseren Umfang des Lehrstoffs; mindestens werde der Erfolg, wenn man zu den zuletzt genannten (übrigens vielfach empfohlenen) Mafsregeln greife, unsicher sein. Mit der Vermehrung der schriftlichen Übungen müfsten solche im freien Vortrage Hand in Hand gehen, dann werde man bessere Erfolge sehen. Die von Schiller ausgesprochenen Grundgedanken sind recht beherzigungswert; nur möchten wir doch glauben, dafs sie ohne eine Erhöhung der Stundenzahl — man denke nur daran, was beispielsweise in den beiden wöchentlichen Stunden in III und II alles geleistet werden soll — nicht recht durchführbar sind. Die von ihm gemachte Beobachtung, dafs die Gymnasialschüler in ihrer sprachlichen Darstellung im ganzen gewandter seien, als die der Realgymnasien, entspricht wohl den auch sonst vielfach gemachten Erfahrungen. Ein weiteres Mittel, die Sprachfertigkeit zu erhöhen, sieht W. Swoboda (ZR. 711f.) in einer Stärkung des Gedächtnisses, so durch Auswendiglernen; dazu müfsten allerdings unsere Lesebücher in ihren Texten noch mehr geeignet gemacht werden; hinderlich sei der anthologische Charakter derselben. Ganz besonders müsse man auf ein gründliches Verständnis des Gelesenen hinarbeiten und Interesse dafür in den Schülern erwecken. Frage und Antwort seien ebenso ein wichtiges Mittel zur Erweckung der Sprachfähigkeit. Antworten mit einem Worte solle man nicht dulden; schädlich sei das Einhelfen des Lehrers. Hierher gehört auch Cohn, *Die Schule der Zukunft* (Neue deutsche Schule S. 97), welcher eine bessere Beherrschung der Mutter-

sprache namentlich in freier Rede verlangt; zunächst müsse man sprechen lernen, nicht Grammatik.

Wenn die angeführten Vorschläge sich auch auf einzelne Teile des deutschen Unterrichts beziehen, so schien ihre Erwähnung doch bereits hier am Platze, weil sie mit der Grundfrage, wie die Leistungen im Deutschen zu heben seien, in einer engen und organischen Beziehung stehen. Hinzufügen möchten wir nur noch: man hüte sich auch davor, das, was der deutsche Unterricht auf unseren Gymnasien für Sprach- und Schreibfertigkeit erreicht, zu unterschätzen. Vollendete Stilisten wird man nie erziehen; sie bildet doch erst das Leben. Was man überhaupt verlangen kann, bezeichnet R. Lehmann in seinem kürzlich erschienenen und weiter unten zu behandelnden Werke *Der deutsche Unterricht* (S. 137) sehr richtig. Er findet, dafs Laas und Hiecke in gewissem Sinne einseitig gewesen seien, als gelte es, schriftstellerisches und wissenschaftliches Schaffen in ihren Schülern zu erwecken und auszubilden; komme es doch im Gymnasium mehr auf die Ausbildung der aufnehmenden als der schaffenden Thätigkeit an, mehr auf die Fähigkeit des Überblicks und der Wiedergabe als der selbständigen Gestaltung.

Entsprechend der leitenden Stellung des Deutschen in unseren höheren Schulen verlangt Metger (Zeitschr. f. deutsch. Unterricht 166 f.), dafs das Urteil über die Leistungen in der Muttersprache für die Zeugnisse nicht allein vom Fachlehrer gegeben werden, sondern von allen Lehrern der Klasse in gemeinsamer Beratung festgestellt werden solle, da ja doch hier Leistungen auf den verschiedensten Gebieten in Betracht kämen. Dieser Vorschlag hat vieles für sich, indes wünschten wir doch dem Lehrer des Deutschen bei solcher Beurteilung die wichtigste Stimme zuerkannt; er wird doch wohl am ehesten imstande sein, das Richtige zu treffen. Eine Mitwirkung anderer zur Berichtigung soll damit nicht ausgeschlossen sein.

Die von uns Jb. III 1888 B7 erwähnte Schrift von Odelga *Der deutsche Unterricht in den utraquistischen Schulen mufs umkehren* gehört zum Teil auch hierher, weil sie durch eine Änderung der ganzen Unterrichtsmethode in den ursprünglich polnischen Landesteilen bessere Erfolge zu erstreben vorschlägt. Inhalt und Form des Gelesenen seien in eine lebendige Wechselwirkung zu bringen; ausgegangen werden müsse von der Anschauung; durch die Gesprächsform sei die Sprachfähigkeit der Schüler zu entwickeln. Die ebenfalls hierher gehörige Schrift von Gloël, *Der deutsche Stil und seine Pflege* hat wiederum rechte Anerkennung erfahren LL. Heft 22, S. 116, ZG. 685, Gm. 751.

Wenn wir schon in den früheren Jahrgängen dieses Buches von einer wachsenden Teilnahme der Fachwelt auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts berichten konnten, so ist eine solche auch für das letzte Jahr festzustellen. Sie wird bezeugt in erster Linie durch das Erscheinen der wohl in den Fachkreisen überall mit Freude begrüfsten 4. Auflage des sehr anregenden Werkes von R. Hildebrand, *Vom deutschen Sprach-*

unterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Das Buch ist gegenwärtig in hohem Grade zeitgemäfs. Die Forderung einer echt nationalen Erziehung ist für H. die Grundlage, und eine solche kann und soll vor allem der deutsche Unterricht vermitteln. Des Verf. Stellung zum Mhd. als Unterrichtsgegenstand ist bekannt. In Österreich ist Januar 1890 die Abschaffung des Mhd. auf Gymnasien wieder zurückgenommen worden. Ob auch in Preufsen Aussicht dazu vorhanden ist? Wir möchten das in Zweifel ziehen; und doch, wie wünschenswert ist es, dafs der Gebildete auch mit der Litteratur des Mittelalters bekannt werde! Unter Bezugnahme auf unsere Ausführung Jb. II 1887 B I f. können wir wohl jetzt von einer eingehenderen Würdigung des geistvollen Buches von Hildebrand absehen.

Eine das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts auf höheren Lehranstalten umfassende Schrift ist die bereits vorhin genannte von R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht.* Wir haben sie zu den hervorragendsten und gediegensten ihrer Art zu zählen. Sie behandelt in einem allgemeinen und einem besonderen, auf die einzelnen Klassen abzielenden Teile die Methodik des deutschen Unterrichtsbetriebes in den höheren Schulen in lichtvoller, sehr eingehender Weise. Zunächst habe der deutsche Unterricht die Aufgabe, das anschauliche Verständnis anzubahnen, so beginnt Verf. die Darlegung seiner Grundgedanken; nur auf die Empfänglichkeit für den unmittelbaren Eindruck könne es zunächst ankommen. Eine höhere Art der Auffassung bezeichnet er als das historische Verständnis; hierzu diene bei einem Dichtwerke Litteraturgeschichte und Metrik; die dritte Stufe der Auffassung ist dem Verf. das kritische Verständnis, welches auf der Kenntnis der philosophisch festgestellten Kunstgesetze und auf der vergleichenden Beziehung zwischen dem allgemeinen Gesetz und dem einzelnen Fall beruht. Wenn auch diese Arten des Verständnisses nicht schroff einander gegenüberstehen, sondern vielmehr mannigfache vermittelnde Übergänge zwischen ihnen aufgefunden werden können, so ist doch in jenen Stufen ein für die Methodik wichtiges allmähliches Fortschreiten zu erkennen. Für die Schule haben nun nur die beiden ersten Erkenntnisstufen eine Bedeutung; die dritte kommt nach Ansicht des Verf. nur in einer Art Ausblick zur Geltung; im wesentlichen gehört sie der Hochschule an. Wir werden weiter unten bei Behandlung der einzelnen Gebiete des deutschen Unterrichts noch mehrfach Gelegenheit haben, auf das gründliche Werk Lehmanns zurückzukommen und begnügen uns an dieser Stelle mit vorstehenden Andeutungen.

Auch E. Schnippel, *Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten* müssen wir für einen recht wichtigen Beitrag zum deutschen Unterricht erklären. Wenn auch in erster Linie an ein Realgymnasium gedacht ist, so sind die Ausführungen des Verf. doch nach der Natur des deutschen Unterrichts auch auf andere Arten von höheren Schulen zu beziehen. Verf. wollte in seinem Lehrplan ein Beispiel geben, „wie man den bedeutsamen Stoff in

einem psychologisch abgestuften Lehrgange einheitlich gruppieren könne". Seine Auffassung von der Aufgabe ist eine einheitliche. Hauptgrundsatz ist, dafs jeder Unterricht Erziehung des ganzen Menschen sein müsse; als die feste gegebene Grundlage für die Abmessung des Lehrstoffs erscheint ihm die psychologische Eigenart der einzelnen Altersklassen; überdies mufs nach seiner Überzeugung das Prinzip der konzentrischen Kreise, die unteren, mittleren und oberen Klassen miteinander zu verbinden, und das Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren in jedem Schuljahr beobachtet werden. Nach solchen Grundsätzen verfuhr der Verf. bei Aufstellung seines Lehrplanes. Dieselben finden sich denn auch in der ganzen Schrift befolgt. Die Auswahl des Stoffes aus der grofsen Fülle des Vorhandenen ebenso wie die methodischen Winke richten sich nach denselben. Alles, was an einschlägigen Schriften erschienen ist, hat Verf. aufs gewissenhafteste benutzt, doch geht er dabei seine eigenen Wege. Die Vorschläge des zu Behandelnden gehen bis ins einzelne; hinsichtlich der Verteilung des Lektürestoffes kann leicht Verschiedenheit der Ansichten herrschen, und sie herrscht ja auch, abgesehen von einer nicht allzugrofsen Anzahl allseitig als notwendig in den Kreis der Schullektüre gezogenen Dichtungen. Wir weisen nur darauf hin, dafs Verf. S. 71 Lessings Emilia Galotti in I gelesen zu sehen wünscht, während sich bekanntlich so manche Stimmen dagegen erheben. Indessen darauf kommt wenig an; im ganzen herrscht doch eine gewisse Übereinstimmung, oder sie bahnt sich wenigstens an. Sehr wertvoll sind für den Lehrer die vielfachen Verweisungen auf Quellen und wissenschaftliche Hülfsmittel. Zu Grunde gelegt ist in den lediglich das Lesebuch benutzenden Klassen Hopf und Paulsiek. Das Urteil über den Wert desselben ist verschieden; in mehrfacher Beziehung wird es ja mit Recht bemängelt. Auf die einzelnen Abschnitte von Schnippels Lehrplan einzugehen, wird sich weiterhin Gelegenheit finden.

Ein fernerer Beitrag zum deutschen Unterricht im allgemeinen ist der Aufsatz von J. Nicklas, *Zur Systematik des deutschen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen* (BbG 65f.). Verf. klagt darüber, dafs im Deutschen zu sehr das Rhetorisch-Sophistische vorherrsche; die Redensart sei dem Schüler zur anderen Natur geworden. Wir glauben, dafs N. zu schwarz sieht. Als ein Mittel zur Abhülfe des von ihm erkannten Übelstandes schlägt er vor, die Aufsätze lediglich mit den Schriftwerken in Verbindung zu setzen. Dies entspricht im ganzen der auch sonst jetzt vielfach eingeschlagenen Richtung. Hinsichtlich der dramatischen Lektüre betont Verf., indem auch ihm der Gehalt der Dichtung als das Wichtigste erscheint, dafs den Schüler das Drama, nicht das Theaterstück beschäftigen solle. Überall müsse vorherrschen eine Bezugsetzung eines Einzelnen zum Ganzen; das Einzelne solle im Lichte des Ganzen erfafst werden. Auch diese Vorschläge, die wohl bereits vielfach von anderen ausgesprochen sind und befolgt werden, zielen auf eine Verbesserung der Methode hin. Mit einer solchen hat es auch der uns nicht zugänglich

gewesene *Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen und verwandte Anstalten* von F. Pfalz zu thun, welcher Z. f. lateinl. höh. Schulen S. 79 eine anerkennende Beurteilung erfahren hat. Derselbe wird ein zuverlässiger Führer und praktisch verwertbar genannt. Pfalz betont den neueren Forderungen entsprechend die ethische Aufgabe des deutschen Unterrichts. Anfang aller Stilübungen müsse der einfache Brief sein. Verworfen wird die auch von uns nicht gebilligte Verwandlung eines Gedichts in Prosa. Der Beurteiler (Steinel-Schweinfurt) verteidigt diese Übung. Als eine Besonderheit heben wir noch hervor, dafs Pf. vorschlägt, das zum Auswendiglernen aufgegebene Gedicht genau abschreiben zu lassen, namentlich auch zur Festigung der Zeichensetzung und zwar in Lateinschrift. Wir zweifeln, ob dies zur Regel zu machen praktisch sei. Eine zustimmende Beurteilung desselben Buches enthält auch ZR. 96. Gewünscht wird nach derselben unter Hinweis auf die Instruktionen für den Unterricht in Realschulen in Österreich ein möglichst grofser Spielraum für die Lektüre. Nicht gebilligt wird es, dafs den Schülern in den unteren Klassen zur Ausarbeitung häuslicher Aufgaben für das Deutsche 2 Wochen Zeit gegeben werden sollen. Die Schrift wird jedem Deutschlehrer aufs wärmste empfohlen.

Eine auf S. 84 der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen gegebene Übersicht über die dem Deutschen auf den höheren Bürgerschulen zugebilligte Stundenzahl ergiebt, dafs dieselbe auf den höheren Bürgerschulen Preufsens (mit Ausnahme von Berlin) am geringsten ist (21); dann folgt Lübeck mit 24, Bayern und Hamburg mit 26, Baden mit 27, Hessen mit 28, die Stadt Berlin (I. höhere Bürgerschule) mit 29; Sachsen erreicht mit 31 die höchste Zahl der wöchentlichen deutschen Stunden. Wir bemerken hier eine grofse Verschiedenheit; praktisch wäre doch wohl eine ungefähre Einigung auf ein Mittelmafs. Der Neue deutsche Schule S. 129 angegebene Lehrplan der ersten deutschen Einheitsschule weist 28 deutsche Stunden auf.

Diese einleitenden Bemerkungen haben wohl gezeigt, wieviel man sich mit den allgemeinen Grundsätzen, die für den deutschen Unterricht gelten sollen, beschäftigt. Und wir können im ganzen eine Übereinstimmung in den wichtigsten Fragen wahrnehmen: überall gilt es, den Unterricht in der Muttersprache und in der vaterländischen Litteratur bei praktischer Gestaltung möglichst zu vertiefen. Dafs dies Streben mehr und mehr Früchte zeitigen wird, ist zuversichtlich zu erwarten.

Die Behandlung der Grammatik und des Lesestoffs im deutschen Unterricht, vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen (Verhandlungen der Direktorenversammlung der Rheinprovinz) ist uns für den diesjährigen Bericht zu spät zugegangen. Wir werden im nächsten darauf zurückkommen.

O. Lyons *Handbuch der deutschen Sprache*, welches wir im vorigen Bericht genauer würdigten und empfahlen, hat wiederum lebhafte Anerkennung erfahren; CO. 164 nennt es „mit Geschick geschrieben“. Ebenso

äufsert sich PA. 484 über den 1. Teil sehr günstig, wenngleich der Beurteiler die Forderungen etwas hoch findet. Er schlägt vor zu teilen 1) VI—V, 2) IV—III.

An dieser Stelle nennen wir auch R. Hildebrand, *Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht* (Leipzig, Teubner). Der berühmte Gelehrte hat darin allen Lehrern des Deutschen eine wertvolle Gabe geboten, bestehend in einer Sammlung von einer beträchtlichen Zahl früher hier und da zerstreuter gehaltvoller Arbeiten, die sich auf die verschiedensten Gebiete gelehrter Forschung sowohl, wie der Schulpraxis erstrecken. Wir können hier um so eher von einem Eingehen auf das Einzelne absehen, weil wir selbst bereits in den früheren Jahrgängen dieser Berichte auf das eine oder andere hingewiesen haben. Das Buch ist höchst empfehlenswert, namentlich sollte es in keiner Lehrerbibliothek fehlen. — Endlich sei auch diesmal wieder auf die wertvollen Dienste hingewiesen, welche O. Lyons *Zeitschrift für den deutschen Unterricht* unserem Unterrichtszweig leistet.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Einleitung. Methodik.

Die Notwendigkeit eines gründlichen Betriebes der deutschen Grammatik wird nirgends bestritten.

Was J. Meyer in der Abhandlung *Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichts in der Volksschule* ausführt, hat auch für die höheren Schulen dieselbe, vielleicht noch mehr Geltung. Verf. beweist zunächst, dafs in den Grammatikstunden vieles betrieben werde, was zur Erreichung des Zieles durchaus überflüssig sei, dafs anderseits vieles vernachlässigt werde, was unbedingt erforderlich genannt werden müsse. Unter Anführung einer grofsen Anzahl von schlagenden Beispielen zeigt er, dafs das, was der Knabe, das Mädchen bereits an Sprachvermögen besitze, in der Schule nicht mehr des langen und breiten vorzunehmen und auseinanderzuzerren, dafs das Deutsche nicht wie eine Fremdsprache zu erlernen sei. Die Schüler in Deklination, Konjugation, Komparation zu üben, sei überflüssig. Nur dem grammatischen System zuliebe werde das alles getrieben; das Kind sündige durchaus nicht gegen die betreffenden Sprachgesetze; wozu quäle man es damit? Karl Ferdinand Becker und Jakob Grimm seien in der Behandlung der Grammatik völlige Gegensätze; der erstere verfahre durchweg theoretisch, der letztere praktisch. Man solle sich auf den Standpunkt des letzteren stellen. Solche unnütze Unterschiede wie die Einteilung der Hauptwörter in concreta und abstracta, in Gattungs-, Sammel- und Stoffnamen u. s. w., die

Einteilung der Zahlwörter, der Binde- und Umstandswörter, die Lehre von der starken und schwachen Deklination, der starken und schwachen Konjugation, der Hilfszeitwörter, die Einteilung der Sätze und vieles andere zu lehren habe gar keinen Zweck. Vielfach habe auch eine falsche Gleichsetzung der Grammatik mit der Logik Verwirrung angerichtet. Die Einteilung der Hauptwörter beruhe auf einer falschen Anwendung logischer Theorieen auf die Grammatik; die herkömmliche Lehre von der Copula sei entschieden falsch, da diese ein notwendiger Bestandteil des Prädikats ist; die Unterschiede von verkürzten, nackten, bekleideten und zusammengezogenen Sätzen müſsten fallen. Ganz wertlos sei die Unterscheidung von nackten und bekleideten oder reinen und erweiterten, unentwickelten und entwickelten Sätzen; ebenso sei es mit den zusammengezogenen Sätzen. Verwirrung müſsten die sog. Hilfszeitwörter anrichten; das logische Subjekt, welches bisweilen sogar in der Volksschule spuke, sei ein Unding. Des Verf. Vorschläge gehen nun dahin, aus dem Unterricht alle jene Übungen zu entfernen, gegen die das Kind durchaus nicht sündige, und ferner ebenso alle diejenigen Übungen, die nur dem System zuliebe getrieben werden, die zum richtigen Schreiben und Sprechen völlig nutzlos sind. Das führt ihn auf Kerns Änderungen, die ja auch nichts weiter als eine Vereinfachung des ganzen Unterrichts erstreben. Wenn man die Lehren desselben mit denen anderer Grammatiker vergleiche, so finde man, daſs neu nur die geflissentliche Betonung des finiten Verbums sei; vielfach kämpften die Änderungen nur gegen vermeintliche Irrtümer an. Und trotzdem sei nicht zu leugnen, daſs durch die Annahme seiner Lehren der grammatische Unterricht der Volksschule wesentlich verbessert und vereinfacht werden könne. Eine dann folgende Zusammenstellung von solchen Punkten beweist dies. Verf. entnimmt dieselbe den *Sprachbüchern* von Hübner, Kahnmeyer und Schulze, der *Sprachlehre* Schürmanns. Dem theoretischen Zuviel stehe ein praktisches Zuwenig gegenüber. Rechtschreibung und Zeichensetzung werden nicht genügend gepflegt; diejenigen Übungen aus Formen- und Satzlehre würden zu wenig in den Vordergrund gestellt, welche für den praktischen Gebrauch in Rede und Schrift besonders wichtig sind. Man müsse viel mehr für das richtige Schreiben und Sprechen sorgen. Desgleichen fehle es an Sprachverständnis, an den so wichtigen Übungen aus der Laut- und Wortbildungslehre. Dahin zielen nun folgende Vorschläge (S, 60): „In den Grammatikunterricht der Volksschule sind neu einzufügen bezw. mehr als gewöhnlich geschieht, in den Vordergrund zu stellen: 1. solche Übungen aus der Formen- und Satzlehre, aus der Orthographie und Interpunktionslehre, welche die Sprachrichtigkeit (den praktischen Gebrauch der Sprache in Rede und Schrift) direkt fördern: 2. solche Übungen aus der Laut- und Wortbildungslehre, welche für das Sprachverständnis nutzbringend sind. Die letztere Forderung soll nur für mehrklassige Schulen gelten. Im Auge müsse man behalten, wo und wie die Ausdrucks- und Sprechweise der Kinder und des Volkes im Kampf liegt

mit der hochdeutschen Grammatik und Orthographie." Dahin gehören fleifsige Übungen in der Rektion der Zeit-, Eigenschafts- und Vorwörter. Wie sich der Verf. das denkt, erläutert er an einzelnen Abschnitten aus seinem „Kleinen deutschen Sprachbuch" und durch Beibringung von Beispielen aus der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre. Auch die Gesetze über Ablaut und Umlaut und ähnliche Lautumwandlungen seien in der Sprache praktisch zu verfolgen.

Wir sind bei der Behandlung der Schrift von Meyer ausführlich gewesen, weil wir ihr eine besondere Bedeutung beimessen. Es wird sich wohl schwerlich jemand der in jenen Ausführungen enthaltenen Wahrheit verschliefsen können; dafs dieselben nicht allein die Volksschule, sondern auch die höhere Schule treffen, ist selbstverständlich. Allerdings würde zu einem solchen Betriebe der Grammatik, wie ihn der Verf. wünscht, mehr Zeit gehören, als jetzt verfügbar ist.

In ganz ähnlichem Sinne wie Meyer äufsert sich Hengesbach in seiner ausführlichen Würdigung des den deutschen Unterricht behandelnden Abschnittes der Pädagogik von Cl. Nohl (CO. 266). Durch Orthographie und Grammatik, sagt er, eigne sich der Schüler noch kein Sprachgefühl an; dies aber sei „Selbstzweck und Voraussetzung für allen Sprachunterricht". Der Sinn für den Bildergehalt der Sprache, für Bedeutungswandel, für den Unterschied des gesprochenen und geschriebenen Wortes und manches andere könne verhältnismäfsig schon früh geweckt werden. Die Jugend habe hierfür ein lebhaftes Interesse.

R. Lehmann, *Über den Unterricht in der deutschen Grammatik auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums* (PA. 373 ff.) sagt, das Hauptgewicht sei auf die Formenlehre zu legen; in der Satzlehre entlaste der fremdsprachliche Unterricht den deutschen. Einer Klasse seien auch die Grundzüge der Wortbildungslehre zuzuweisen. Der Schüler müsse auch einen Einblick in die sprachliche Gesetzmäfsigkeit erhalten, auch ein gewisses Mafs von Sprachgeschichte. Das Mhd. sei zu empfehlen, auch sprachphilosophische Betrachtungen seien von der Schule nicht auszuschliefsen. Die Verteilung des Lehrstoffes wünscht Verf. folgendermafsen: VI Wiederholung der Rechtschreibung, Grundzüge der Zeichenlehre, V Ergänzung der letzteren, Grundzüge der Beugung. IV Ergänzungen der letzteren. Unregelmäfsigkeiten und Schwankungen im Sprachgebrauch. UIII Wortbildungslehre. Einige Grundzüge der Synonymik. OIII Indirekte Rede. Lehre vom Konjunktiv. — Wenn in diesen Pensen die Satzlehre nicht besonders genannt ist, so hat dies seinen Grund in der vorhin angeführten Anschauung des Verf.

Entsprechend den Ausführungen in dem eben genannten Aufsatze sind die Darlegungen des Verf. in seinem Buche „Der deutsche Unterricht" (S. 98 ff.) Er berührt sich hier mit dem, was J. Meyer a. a. O. für die Volksschule verlangt, nämlich eine stärkere Betonung der praktischen Seite. Der grammatische Unterricht, sagt R. Lehmann, hat einen

doppelten Zweck, einen praktischen und einen theoretischen; der erstere bildet den grundlegenden Gesichtspunkt, der zweite kommt als etwas Höheres hinzu. Der erstere beherrscht die untere Hälfte des Unterrichtskursus, der obere hat das erforderliche Mafs theoretischer Kenntnisse zu bringen. Wenn auch die Aufgabe des grammatischen Unterrichts mehr ergänzender als grundlegender Art ist (S. 101) und der Umfang desselben sich nach dem praktischen Bedürfnis zu richten hat, so darf er sich doch nicht auf gelegentliche Bemerkungen beschränken. Ein systematischer Zusammenhang mufs auch hier vorhanden sein. Die folgenden Ausführungen decken sich mit denen, welche der vorher erwähnte Aufsatz enthält. Die Wortbildungslehre habe deshalb einen so hohen Werth, weil sich mit ihr die Grundzüge der Bedeutungslehre und der Synonymik naturgemäfs verbinden. Die Methode müsse die heuristische sein, die allerdings die gedächtnismäfsige Aneignung bestimmter Regeln nicht ausschliefse. Verf. warnt ebenso wie J. Meyer davor, die Theorie der deutschen Grammatik zu formalen Zwecken über das praktische Bedürfnis hinaus auszudehnen. Auf die Stoffverteilung habe der Unterricht in den alten Sprachen nachteilig eingewirkt, indem Teile der Grammatik auseinandergerissen seien, die zusammengehörten Die Stoffverteilung des Verf. haben wir vorhin bereits angegeben. Die Vorschläge von F. Kern erscheinen ihm trotz manchen Widerspruchs (so des von Wilmanns) zum grofsen Teil wissenschaftlich und praktisch durchführbar. Er bedauert es nur, dafs Kern seine Vorschläge nicht auch auf die anderen Schulsprachen ausgedehnt hat; dann würden sich dieselben auch viel leichter durchführen lassen. Den Fortfall des Mhd. bedauert Verf., wenngleich er es für ganz richtig hält, dafs die Lehrpläne von 1882, um Halbheit zu vermeiden, es gestrichen haben. „In der That wird der nationale Sinn der heranwachsenden Jugend durch so viel andere Momente, vor allem durch das Leben selber so entschieden gefördert und gebildet, dafs zur Ausbildung dieser Gesinnung das Studium des Mhd. auf den Gymnasien wohl entbehrt werden könnte. In dieser Hinsicht ist die Frage, ob mhd. Originallektüre oder nicht, zweiten Ranges“ (S. 122). Die Anfänge der Sprachphilosophie will Verf. wegen ihres Zusammenhanges mit der Psychologie der philosophischen Propädeutik zuweisen. Interessant sei der von der österreich. Unterrichtsverwaltung in den Instruktionen gemachte und inzwischen bereits gescheiterte Versuch, die historische Sprachbetrachtunng durch die psychologische zu ersetzen, der, wie auch wir in früheren Berichten ausgeführt haben, in J. Seemüller einen Verteidiger gefunden hatte (so in der Schrift: *Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium*. Abwehr und Fürwort 1888). Weil dabei auf die früheren Wortformen grundsätzlich nicht eingegangen werden sollte, so entbehrte jene Art der Unterweisung naturgemäfs der Anschaulichkeit. Habe man die Wahl zwischen einer historischen und psychologischen Sprachbetrachtung, so müsse man der ersteren den Vorzug geben. Gegenwärtig sei auf dem Gymnasium für beide Betrach-

tungen kein Platz; das zeige die Geschichte der österreich. Instruktionen. Ein Zuwachs an Zeit könne hier von grofsem Nutzen werden.

Der von uns bereits in der Einleitung erwähnte *Lehrplan für den deutschen Unterricht in den mittleren und oberen Klassen* von Schnippel hat es für die Grammatik nur mit U und OIII zu thun. Der Grundsatz, nach welchem Verf. verfahren zu sehen wünscht, ist aus Folgendem (S. 11) zu entnehmen: „Da es nicht Aufgabe sein kann, die praktisch schon im wesentlichen bekannte Muttersprache theoretisch noch einmal zu lehren, sondern nur das mehr oder weniger lebendige, oft unbewufst schlummernde, aber bereits mitgebrachte Sprachgefühl in grammatische Zucht zu nehmen und dadurch die vorhandene Kenntnis zu sichern und zu ergänzen, so ist von systematischer Vollständigkeit der Grammatik im deutschen Unterricht überhaupt und so auch ganz besonders auf dieser Stufe von vornherein abzusehen.“ Demnach erklärt er es für das Richtige, dafs die Sprachgesetze (mit weiser Beschränkung) im Anschlufs an die Lektüre, namentlich aber im Anschlufs an den Aufsatz da, wo das Bedürfnis, sei es für das Verständnis, sei es für den Gebrauch, hervortrete, zum Bewufstsein zu bringen und im besonderen Unterricht nur diejenigen Kapitel, die ihrer Natur nach im Zusammenhang verstanden sein wollten, zusammenfassend einzuprägen seien. Das läuft also im wesentlichen auf eine gelegentliche Unterweisung hinaus, die von anderer Seite durchaus verworfen wird. Wenn wir auch für eine Einschränkung des grammatischen Unterrichts sind, so möchten wir doch davor warnen, allzuviel einer gelegentlichen Belehrung zu überlassen. Dafs die vom Verf. im Anschlufs an die Lektüre gewünschte grammatische Unterweisung sich auf das zum Verständnis Notwendigste beschränken solle, ergiebt sich aus seiner Bemerkung S. 8. Im einzelnen ist das Pensum der UIII in der Rechtschreibung die Befestigung solcher Punkte, wo erfahrungsmäfsig häufig Fehler gemacht werden (nämlich, allmählich, gebührend, aber: willkürlich u. s. w.) und ergänzende Behandlung einiger schwierigerer und seltener vorkommender Punkte (Schreibung der Genetive von Vofs u. ähnl., die Säle, das Frische Haff u. s. w.) vom Bindestrich, Apostroph. Ähnlich kommen auch in der Zeichensetzung nur schwierige Punkte in Betracht. Aus der Formenlehre ist nur Zweifelhaftes gelegentlich vorzubringen (eine Aufzählung solcher Dinge s. S. 14 u. 15). Die Satzlehre ist vor allem im Anschlufs an die fremdsprachliche, namentlich die Cäsar-Lektüre in ihren schwierigeren Gesetzen zur Erörterung zu bringen. Bei der ganzen Behandlung solle man sich vor Abstraktem und Theorie hüten. Die Praxis sei die Hauptsache. Die grammatischen Belehrungen dürften niemals so lang werden, dafs sie den Hauptgegenstand unterbrächen. Eine einmalige Erwähnung werde allerdings in der Regel nicht ausreichen; an ein und dasselbe sei deshalb bei gegebener Gelegenheit öfter zu erinnern. In noch mehr beschränkter Weise ist die Grammatik Unterrichtsgegenstand in OIII; nur die Syntax erfordert hier aufser den zu erteilenden gelegentlichen Belehrungen auch ergänzende

und zusammenhängende Wiederholungen; besonderes Gewicht ist hier auch auf die Wortstellung zu legen.

Im ganzen im Sinne R. Lehmanns und Schnippels äufsert sich unter Berufung auf W. Wilmanns und die Anordnungen der Lehrpläne von 1882 J. Bernhard *Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten* S. 3: „Da die Grammatik nur an und in der Sprache in die Erscheinung tritt, so kann sie von derselben losgelöst auf der Schule nicht behandelt werden.“ Der Zweck des grammatischen Unterrichts ist: 1. „er soll den Schüler zum Verständnis der Hauptwerke unserer neueren Klassiker, soweit dies nach seinem Bildungsgrade möglich ist und 2. zum korrekten Ausdruck in der deutschen Schriftsprache führen.“ Demnach sei die Grammatik mit der Lektüre und mit den stilistischen Übungen (im weitesten Sinne) in Verbindung zu bringen. Der Unterricht in der Grammatik brauche nicht in der Reihenfolge eines Systems erteilt werden, es müsse ihm aber ein System zu Grunde liegen. Grammatik im Anschlufs an die Lektüre dürfe nicht mifsverstanden werden. Verf. verwirft entschieden ein „Zerpflücken“ des Lesestückes; ebenso hält er es für unstatthaft, „ein besonderes Lesestück einmal zur Repetition in seine grammatischen Bruchstücke zu zerlegen.“ Der Ausdruck gelegentliche Unterweisung sei nicht mit Willkür gleich zu setzen; einen Anlafs biete eben die Lektüre oder sonst der Unterricht irgendwo. Dabei müsse jeder Klasse ein bestimmter Abschnitt aus der Grammatik zugewiesen werden. Hinsichtlich der Methode verlangt Verf. ebenfalls unter Hinweis auf Wilmanns, dafs die Beobachtungsgabe des Schüler selbst in Anspruch genommen werden solle, und zwar soll er an den Erscheinungen, die ihm bekannt sind, angeleitet werden, das Gemeinsame herauszufinden. Es solle nicht die Regel zuerst an ihn herantreten, vielmehr solle sich diese „als die in und mit der Sache gegebene Notwendigkeit“ darstellen. Verf. entscheidet sich für eine nach Stufen aufsteigende Behandlung der Grammatik in konzentrischen Kreisen, d. h. dafür, dafs gewissermafsen auf allen Stufen die ganze Grammatik betrieben werde. „Auf jeder folgenden Stufe kehrt immer dasselbe wieder, aber erweitert, vertieft in anderer Beleuchtung.“

Fassen wir das Ergebnis der bisherigen Darstellung über den grammatischen Unterricht zusammen: man ist bestrebt, denselben möglichst dem praktischen Bedürfnis anzupassen; man will alle fruchtlosen Übungen aus demselben entfernen. Dies Bestreben ist in vollstem Mafse zu billigen. Wenn auch die Ansichten darüber, auf welche Weise man die gewünschten Ziele erreichen kann, etwas auseinandergehen, so läfst sich eine Einigung auf dem gemeinsamen Grunde, auf welchem die angegebenen Vorschläge gemacht sind, wohl erhoffen. Eins scheint uns klar: niemals wird es an systematischen Zusammenfassungen ganz fehlen dürfen. Es gilt eben, die richtige Mitte innezuhalten.

Eine ausführlichere Betrachtung der Satzlehre F. Kerns bietet Wüseke in seinen *Bemerkungen zu F. Kerns Reformvorschlägen auf*

dem Gebiete der deutschen Satzlehre (Gm. 193 f.). Der Unterschied von Subjekt und Subjektswort sei wissenschaftlich unanfechtbar; wie weit er in der Schule verwendbar sei, darüber habe F. Kern zu verschiedenen Zeiten verschieden geurteilt. W. hält es nicht für zweckmäfsig, dem Schüler zu zeigen, welcher Teil der Verbalform Träger des Inhalts und welcher Teil das sprachliche Kennzeichen der Verbalform sei; auch erscheinen ihm die Benennungen Kerns nicht geeignet. Zweckmäfsig sei es, das ganze verbum finitum Prädikat zu nennen und schon im Elementarunterricht dem Schüler zu sagen, dafs im Prädikat zweierlei, ein Zustand und eine Person bezeichnet sei. Bei Einteilung der Prädikatsbestimmungen soll nach Kern an den sprachlich genau geschiedenen Arten: Kasus, Adverbien, Kasus mit Präposition und Adverbium mit Präposition festgehalten werden. W. will die Einteilung der Prädikatsbestimmungen nach ihrem logischen Verhältnis zum verbum finitum und zwar mit Rücksicht auf den fremdsprachlichen Unterricht. Der Name Objekt darf nicht auf die Accusativ-Objekte beschränkt werden. Eine Einteilung der Prädikatsbestimmungen in Objekte und adverbiale Bestimmungen sei nötig wegen der Lehre von den Nebensätzen. Die adverbialen Bestimmungen nach ihrem Inhalt in möglichst erschöpfender Weise einzuteilen, sei nicht praktisch. Abgesehen von den vorhin genannten Bezeichnungen stimmt W. auf den unteren Stufen bis V in allen Punkten, auch in der Beschränkung des Begriffs Objekt auf den Accusativ dem *Leitfaden* von Kern bei. Es folgt dann eine dem entsprechende Übersicht über die Satzbestimmungen, dann die Einteilung der Nebensätze (nach ihrer Stellung zum Hauptsatz, dem Grade der Abhängigkeit, dem einleitenden Worte und dem syntaktischen Verhältnis zum Hauptsatz. Auf die von uns bereits Jb. IV, 1889, S. 7 berührten Bemerkungen zn den Kernschen Änderungsvorschlägen von Seeger kommt Gm. 745 noch einmal zurück. — Die neueste ausführliche Würdigung der Vorschläge von Kern bietet A. Faulde, *Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutsch-grammatischen Unterricht*. Verf. ist einverstanden mit der Beseitigung der Bezeichnung Kopula, der präpositionalen Objekte, der nackten, zusammengezogenen und verkürzten Sätze, mit der Auffassung des Vokativs als Subjekt in gewissen Sätzen, mit der Beschränkung der sog. Hilfsverba, er verhält sich ablehnend gegen die Auffassung Kerns vom verbum finitum und die sich darauf gründende Erklärung des Satzes, gegen die in den beiden grammatischen Lehrbüchern in graphischer Darstellung gebrachten Satzbilder, gegen die Bevorzugung des Imperativsatzes bei der Entwickelung der Satzlehre, gegen die Einteilung der Nebensätze. — Das Wichtigste hieraus ist jedenfalls Fauldes Gegnerschaft gegen Kerns Auffassung von dem finiten Verbum und die sich darauf gründende Satzerklärung. Wir müssen es uns versagen, hier genauer auf seine Gründe einzugehen und verweisen auf seine scharfsinnigen, auf Grund eingehendsten Studiums der ganzen Frage geschriebenen Ausführungen im allgemeinen, und, was den besonders beregten Punkt anlangt, auf seine Erörterung

S. 6—16. Jedenfalls haben wir hier eine der eingehendsten Behandlungen der ganzen Frage vor uns, die sehr zum Nachdenken anregt und den Fachkreisen aufs beste empfohlen werden kann. — Durch solche Auseinandersetzungen über Kerns Vorschläge klären sich allmählich die Ansichten; dafs dies im ganzen zu gunsten von Kerns vereinfachender Lehre geschieht, ergiebt sich trotz der Ausführungen von J. Meyer und Faulde aus dem Gesagten. Einen weiteren Beweis dafür liefert auch die kleine Schrift: E. Wilke, *Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre*, welche sich theoretisch ganz unbedenklich, aber teilweise auch in der praktischen Durchführung mit erfreulicher Entschiedenheit auf den Standpunkt F. Kerns stellt. Die übersichtlich geordnete Abhandlung ist auch abgesehen davon von Interesse, weil sie überhaupt den grammatischen Unterricht einer Beurteilung unterzieht, und, wenn auch zunächst nur für die Volksschule, so doch auch für die höheren Lehranstalten manche praktischen Winke für eine richtigere Behandlung des grammatischen Unterrichts enthält.

Von Einzelbeiträgen zur Grammatik nennen wir eine Abhandlung von E. Friedrich, *Der abhängige Hauptsatz* (CO. 477 ff.). Auch diese Darstellung zeugt von dem feinen Beobachtungssinn des Verf., dem wir auf diesem Gebiete schon früher manche interessante Darlegung verdankten. Er unterscheidet folgende Arten des abhängigen Hauptsatzes: 1. als Bestandteil eines leitenden Hauptsatzes (z. B.: Ich glaube, du meinst, er wird bald sterben); 2. als Beifügung zu einem Bestandteil des leitenden Hauptsatzes (z. B.: Er liefs mir keine Ruhe: ich mufste den berühmten Gellert sehen); 3. als vornehmer Vertreter eines Nebensatzes (z. B.: Ich folge deinem Rate und ziehe in die Stadt. Hilf dir selbst, so hilft dir Gott. Es koste, was es wolle, wir müssen diese Festung einnehmen. Niemals kehrte der Vater heim — er brachte euch etwas. Komm und hole sie. Sei so gut und reiche mir das Salzfafs).

Auf Grund sehr eingehender Studien handelt K. Ondrusch (Zeitschrift f. deutschen Unterricht S. 30 ff.) über *Form und Konstruktion des attributiven und prädikativen „voll“*. Aus den Ergebnissen seiner Untersuchungen heben wir heraus, dafs es neben der Form voll eine andere giebt, die indeklinabel geworden ist, nämlich voller; selten wird voll mit von konstruiert; voll von steht gewöhnlich vor einem Pronomen und vor Substantiven mit pronominalem Attribut, aufserdem immer bei umgestelltem, attributlosem Substantiv; zuweilen wechselt es mit voll und voller, aufser im bildlichen Sinne. Über voller vergl. auch in derselben Zeitschrift S. 165 die Bemerkung von E. Göpfert.

Von Interesse ist in derselben Zeitschrift S. 166 die Bemerkung von S. Feist über die Wendung *an etwas vergessen*, welche als eine Nachbildung der Verbindung *an etwas denken* gelten mufs. Bestätigt wird dieses ebendort S. 276 u. 381 von O. Glöde und Burckas, welche auf das hie und da gebräuchliche *auf etwas vergessen* hinweisen, das augenscheinlich nach *sich auf etwas besinnen* gebildet sei.

Zum deutschen Conditionalis führt H. v. Dadelsen ebendort S. 158 an, dafs der Mifsbrauch der Formen mit würde in den bedingenden Vordersätzen der Konditionalsätze von allen Grammatikern (so von Wilmanns S. 135) mit Recht scharf getadelt werde; zu erklären sei er aus dem Überwuchern der umschreibenden Formen.

Unter Anführung einer beträchtlichen Zahl von Beispielen veröffentlicht Th. Matthias S. 433 ff. in derselben Zeitschrift einen *Versuch zur Erklärung des bestätigenden Konjunktivs.* Die Abhandlung schliefst sich an K. Hildebrands *Ausführungen über den vorsichtigen Konjunktiv* (in derselben Zeitschrift III, 545 f.) an.

---

2. Hülfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hülfsmittel für die Schule.

Aus dem Berichtsjahr erwähnen wir zuerst als in 2. Auflage erschienen den schon früher genannten und empfohlenen *Abrifs der deutschen Grammatik* von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan. Das Buch scheint sich wegen seiner Kürze und Klarheit schnell Freunde erworben zu haben. L. M. Bauer, *Deutsche Elementargrammatik*, 37. von K. Szemak vermehrte und verbesserte Auflage. Nach der Laut-, Formen- und Satzlehre folgt ein Abschnitt über die Wortbildung, dem seltsamerweise eine „Anleitung zu Abhandlungen über Sprichwörter" hinzugefügt ist. Der 5. Teil behandelt die Rechtschreiblehre. In 4. Auflage wurde ausgegeben A. Bräutigam, *Abrifs der deutschen Sprachlehre*, umgearbeitet von P. Knauth. Das Buch war seit 1873 nicht mehr aufgelegt; der Bearbeiter hatte die Aufgabe, dasselbe mit dem heutigen Stande der deutschen Sprachwissenschaft in Einklang zu bringen. Die Reihenfolge der Behandlung ist die übliche. Die über die deutsche Sprache vorangeschickte Einleitung halten wir für entbehrlich; die über die Stillehre hinzugefügten Abschnitte werden ganz gute Dienste leisten, namentlich auch das über die Periode Gesagte. Bei den beigefügten Beispielen ist immer die Quelle angegeben; für notwendig halten wir dies nicht, weil es ganz praktisch erscheint, dafs der Schüler selbst in dem Schatze seiner Erfahrung sucht. Eine Erklärung des Begriffes Satz ist ja nicht so leicht; die hier auf S. 56 gegebene halten wir nicht für sehr glücklich, wenn wir daran denken, dafs das Buch auch jüngeren Schülern in die Hand gegeben werden soll. Nach dem Urteil von ZöG. 789 ist das Buch im ganzen verwendbar, indessen gehören, so heifst es weiter, sprachgeschichtliche Charakteristiken nicht in ein solches Elementarbuch.

F. Martin, *Schulgrammatik der deutschen Sprache*, 4. Aufl. ist ein recht praktisches Handbuch. Diese neueste Auflage merzt noch mehr als die früheren die überflüssigen Fremdausdrücke aus. In der Satzlehre

merkt man den Einfluſs Kerns. Die S. 11 gegebenen Ausführungen, betreffend den Begriff des Satzes, halten wir für etwas zu philosophisch. Von den Anlagen heben wir C (S. 147) hervor, worin sich eine ganze Reihe deutscher Ausdrücke ihrem Ursprunge nach erklärt findet, bei denen die Ableitung nicht sogleich auf den ersten Blick zu erkennen ist.

E. Rassmann, *Leitfaden beim Unterricht in der deutschen Grammatik*, neu herausgegeben von J. Treuge (16., der veränderten Ausgabe 3. Auflage) ist in der Anordnung und ganzen Behandlung den vorigen ähnlich. Man kann sich bei manchen Vorzügen des schon durch die Zahl der Auflagen bewährten Buches des Gedankens nicht entschlagen, daſs hier so manches überflüssig ist und dem oben gewünschten Betriebe der Grammatik nicht entspricht. Die von J. Meyer gerügte Unterscheidung des grammatischen und logischen Subjekts, welche auch hier S. 65f. gegeben wird, möchte man lieber missen. Zu den Vorzügen des Leitfadens rechnen wir die zahlreichen gut gewählten Beispiele. Das am Schluſs hinzugefügte Wörterverzeichnis enthält u. a. auch eine ganze Zahl Verdeutschungen von Fremdwörtern und ist dankenswert.

Ebenfalls nicht neu ist W. Sommer, *Deutsche Sprachlehre* (9. Aufl.). Auch hier finden wir das übliche Schema. Als praktisch heben wir den Abschnitt über die Wortbildungslehre S. 77 ff. hervor, welcher mit seinen sehr geeigneten Beispielen recht wohl dazu dienen kann, das Sprachgefühl zu wecken und zu beleben. Den Schluſs bildet hier ein kurzer Abriſs der Metrik.

Im Geiste der „Instruktionen“ geschrieben ist K. Tumlirz, *Deutsche Grammatik für Gymnasien.* Mit einem Anhang, enthaltend die Hauptpunkte der Stilistik und der Grundzüge der deutschen Metrik (3. Aufl.). Recht gute Dienste werden hier, um einiges Charakteristische hervorzuheben, die Abschnitte über die oratio obliqua, die Stellung des Nebensatzes, die Periode (S. 107 ff.) leisten, nicht minder die in einem Anhang behandelten Hauptpunkte der Metrik (S. 117 ff.), welche ebenfalls durch Beispiele der mannigfachsten Art erläutert werden. Dergleichen sehr wichtige Zuthaten findet man nur selten in einem grammatischen Leitfaden.

H. Stahls *Deutsches Spruchbuch*, neu bearbeitet von A. Höfer, 2. Heft. Für Oberklassen, 4. Aufl. Oberklassen ist hier natürlich von der Volksschule zu verstehen, doch ist das Heft auch in den unteren Gymnasialklassen sehr verwendbar, unseres Wissens auch mehrfach im Gebrauch. Diese 4. Auflage schlieſst sich in folgenden Punkten (s. Vorwort) an F. Kern an: 1. das eigentlich satzbildende Element ist das aussagende Zeitwort, das den Verbalinhalt und die Verbalperson ausdrückt, 2. die Zergliederung des Satzes beginnt mit dem aussagenden Zeitwort, 3. der Satzgegenstand wird als dasjenige Satzglied bezeichnet, das Zahl und Person des aussagenden Zeitworts bestimmt, 4. in den zusammengesetzten Zeiten werden Hülfszeitwort und Mittelwort (oder Nennform) zusammen als Aussage bezeichnet. Ist das aussagende Zeitwort eine Form von sein, werden, bleiben, scheinen, heiſsen, so gilt das

abhängige Eigenschaftswort oder das Dingwort als Bestimmung im 1. Fall, 5. es ist stets vom Satze auszugehen und an die Betrachtung der einzelnen Satzglieder hat sich die Betrachtung der einzelnen Wortarten anzuschliefsen. Wir glauben, dafs sich wegen dieser Mafsregel das Buch sehr empfiehlt.

E. Willomitzer, *Deutsche Grammatik für österreichische Mittelschulen*, 5. Aufl., ist wie Tumlirz den Forderungen der „Instruktionen“ angepafst. Es ist bekannt, dafs dieselben in der Grammatik ein gründliches Eingehen auf den Entwicklungsgang der Sprache verlangen. Gern geben wir zu, dafs ein so umfangreiches Buch (es umfafst 256 S.) recht wohl imstande ist, jenen Zweck zu erreichen; wir fragen uns aber vergebens, in welcher Weise man sich die praktische Verwertung eines solchen in der Schule zu denken haben soll. Seinen Standpunkt zu Kerns Vorschlägen kennzeichnet Verf. im Vorwort, wenn er sagt: „Dafs manche in jüngster Zeit aufgetauchten Neuerungen auf dem Gebiet der Syntax in diese Auflage nicht Eingang gefunden haben, dürfte kaum wunder nehmen. Doch wurde die Einteilung der Sätze in „reine einfache“ und „erweiterte einfache“ als belanglos für das grammatische Verständnis fallen gelassen, die Definition des Satzes geändert und der Terminus „Copula“, wenn auch nicht beseitigt, so doch in die Klammer gesetzt“. Den Ansichten der „Instruktionen“ entsprechend ist wohl ganz besonders der Abschnitt des Anhanges S. 192 ff.: Zur Einführung in ein tieferes Verständnis der Lautlehre und Formenbildung. Auch die sonstigen Teile desselben (Prosodik, Metrik, Wörterverzeichnisse) sind dankenswert.

Wenn wir noch einmal einen Rückblick auf die erwähnten, uns im Berichtsjahr zugegangenen Hülfsmittel für den grammatischen Unterricht werfen, so finden wir, dafs der Umfang derselben sehr verschieden ist. In der Hand des Schülers brauchen nach unserer Überzeugung nur die allernotwendigsten Regeln sein, das übrige mufs der Lehrer bei passender Gelegenheit hinzuthun. An solchen Gelegenheiten fehlt es nicht; beispielsweise kann man für die stilistische Seite die Erklärung der Lesestücke, oder auch die Durchnahme der Aufsätze fruchtbar machen. So vielerlei grammatische Unterscheidungen gedruckt vor sich zu haben, kann den Schüler, namentlich den jüngeren, gar zu leicht verwirren.

Wir nennen im Anschlufs hieran noch einige Lehrbücher der Grammatik, die wir im Berichtsjahr in Zeitschriften erwähnt fanden.

Bausch, *Sprach- und Schreibübungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten* ist nach KW. 367 sehr empfehlenswert. — Engelien, *Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht* ist nach PA. 483 alt und bewährt. — J. E. Haselmayer, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren Kurse der Mittelschulen*, 2. Aufl., verdient nach BbR. 260 aufs wärmste empfohlen zu werden; es enthält zahlreiche und vielseitige Aufgaben. — K. Krause, *Deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nationalität*, neu bearbeitet von Nerger (4. Aufl.) ist nach ZöG. Jahrg. 41 S. 66 übersichtlich und

methodisch geordnet. Ähnlich günstig urteilt PA. 547. — Rehorn, *Methodischer Lehrgang in der deutschen Grammatik* ist in der Einteilung des Stoffes für Mädchenschulen gut und praktisch (vergl. PA. 483). — W. u. J. Schmitz, *Grammatik der deutschen Sprache* (von uns Jb. IV 1889 S. 9 erwähnt) hat nach ZG. 344 einiges Eigenartige und einige Vorzüge; doch die Einteilung der Satzlehre kann der Beurteiler nicht billigen. — W. Sommer, *Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre* (3. Aufl.) ist nach ZöG. Jahrg. 41 S. 69 durch das Streben nach Knappheit des Ausdrucks in der Klarheit und Genauigkeit hie und da beeinträchtigt, sonst aber zu empfehlen.

B. Wissenschaftliche Hülfsmittel.

G. Müller-Frauenstein, *Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten*, Teil I, ist von uns Jb. IV 1889, III S. 11 erwähnt worden. Das Werk wird ZR. Jahrg. 15 S. 92 einer Beurteilung unterzogen, welche die Absicht des Verf. billigt, die Durchführung indes bemängelt, weil die Überfülle des Stoffes zu wenig gesichtet sei. ZöG. S. 1111 rühmt dem Bearbeiter ausgebreitetes Wissen und grofse Belesenheit nach; sein Geist sei historisch und philosophisch geschult, das Studium des Buches wirke anregend. In der Theorie, wie in der Praxis, sei der Verf. mehr konservativ und vermittelnd; dies zeige sich namentlich in der Syntax. Zu diesen anerkennenden Urteilen gesellt sich die höchst günstige in der Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 92 ff. Gründliche Kenntnis und wissenschaftliche Gediegenheit zeichneten den Verf. aus; allerdings werde das Buch nicht in gleichem Mafse den drei Zwecken dienen, für die Verf. es bestimmt habe, nämlich für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, für Ausländer und für Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen. Jedenfalls aber sei es von den neueren Werken der Art eines der besten. — Jetzt liegt Teil II des Buches vor: Zur Vers-, Stil- und Dispositionslehre. Hinsichtlich der Verslehre steht Verf. auf dem Standpunkt der eigentlich deutschen Metrik, nach welcher der Ton des Wortes im Verse das Wesentliche ist. Dafs die antiken Strophenbildungen nicht unberücksichtigt bleiben konnten, folgt aus ihrer nicht seltenen Anwendung seitens unserer Dichter. Die Stillehre ebenso wie die Dispositions- und Aufsatzlehre sind bei der eingehenden, durch Beispiele vielfach anschaulich gemachten Darstellung recht förderlich. In der ersteren wird alles von dem Grundsatz beherrscht, dafs ein natürlicher Stil im Schreiben nur aus dem Sprechen zu lernen ist. An das lebendige Sprachgefühl will Verf. also anknüpfen. Der Abschnitt über die Aufsatzlehre beginnt mit einer Darlegung der Grundgesetze der Teilung und betrachtet weiterhin die verschiedenen Gattungen sprachlicher Darstellung. Auch für den Entwurf der verschiedenen Arten von Aufgaben zur schriftlichen Behandlung bringt Verf. ganz geeignete Beispiele bei. — Dem Inhalt des in Rede

stehenden Buches folgend, mufsten wir hier manches zur Sprache bringen, was in diesen Abschnitt genau genommen nicht hineingehört.

Hier ist der Ort, einer Schrift Erwähnung zu thun, die wir in hohem Grade für beachtenswert halten: O. Lyon, *Historische und gesetzgebende Grammatik.* Nach einer Erläuterung der beiden im Titel angegebenen Begriffe (die historische Grammatik sei diejenige wissenschaftliche Behandlung der Sprache, welche die sprachlichen Erscheinungen einfach als Äufserungen der Sprachthätigkeit, als sprachliche Thatsachen betrachte, sie in ihrer Wechselwirkung beobachte und verfolge und an ihnen die allmähliche Entwicklung der Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt aufweise, dagegen nennten wir die Grammatik, welche Sprachmuster und Sprachregeln aufstelle, die sie dem Sprachgebrauch guter Schriftsteller oder auch anderen Sprachen entlehne, die gesetzgebende Grammatik) kommt er zu der Folgerung, dafs man die erstere auch die wissenschaftliche, die zweite die praktische Grammatik nennen könne. In der sehr interessanten Abhandlung wird nun nach einem Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung der grammatischen Forschung das Verhältnis jener beiden Arten des Grammatikbetriebes zu einander dargestellt. Treffend ist die Bemerkung S. 10, dafs man mit Hülfe von Grimms Grammatik keinen Ausländer zum fertigen und sicheren Gebrauch der Sprache bringen könne. Die Schöpfung einer gesetzgebenden Grammatik unserer gegenwärtigen Sprache sei eine überaus schwierige Aufgabe. Eine solche Grammatik müfste im Anschlufs an die historische Forschung angestellt werden. Wer sich von derselben lossage, könne für unsere heutige Grammatik nicht mit Erfolg thätig sein; das beweise Sanders, der sich gegen die historische Grammatik ganz ablehnend verhalte. Richtige Beobachtung des Sprachgebrauchs sei erstes Gesetz in der gesetzgebenden Grammatik; herangezogen werden müsse der Sprachgebrauch unserer klassischen Dichter und die Geschichte der Sprache; dazu kommt dann auch noch der an den besten Dichtern und Schriftstellern gebildete Geschmack. Dieser zeigt sich erst dann, wenn bereits ein bestimmter Sprachgebrauch vorhanden ist. Seine höchst interessanten Ausführungen erläutert Verf. sodann an einigen Beispielen. Seine Absicht ist, darauf hinzuwirken, dafs beide, die historische wie die praktische Grammatik, gleichberechtigt nebeneinander stehen, dafs der gesetzgebenden Grammatik gleiche Förderung zu teil werde, wie der historischen.

In Ermangelung einer geeigneteren Stelle ziehen wir hierher die uns zugegangenen beiden Hefte von P. Voigt, *Die Ortsnamen im Engersgau.* Die Schrift verdient wegen der methodischen Behandlung, durch die sie vorbildlich sein kann, über die engeren Grenzen ihrer Heimat Beachtung, aber auch wegen der gründlichen Art der Darstellung und wegen ihrer Ergebnisse, die zum Teil auch von der Geschichte jener Gegend beredtes Zeugnis ablegen. (Von demselben Verf. fanden wir erwähnt: Über deutsche, besonders Neuwieder Familiennamen, welches nach ZöG. 920 in sprachlich-

etymologischer Hinsicht nicht ganz die wissenschaftliche Bedeutung für die Namenforschung überhaupt hat, die man erhoffen sollte.)

P. Manke, *Die Familiennamen der Stadt Anklam,* 3 Hefte, 1887, 1889, 1890, ist eine Untersuchung auf sprachgeschichtlicher Grundlage von vorwiegend örtlicher Bedeutung. Ähnlich, nur nach dem Titel zu schliefsen, über ein weiteres Gebiet sich erstreckend, ist Abel, *Die deutschen Personennamen*, 2. Aufl., von W. Robert-tornay (mit Anerkennung genannt CO. 348).

Für die in Preufsen nicht gestattete Beschäftigung mit dem **Mittelhochdeutschen** liegt vor O. Brenner, *Mittelhochdeutsche Grammatik*, Sonderabdruck aus der 4. Aufl. in L. Englmann, *Mittelhochdeutsches Lesebuch.* Jenes Lesebuch ist von uns Jb. II 1887 B22 bereits behandelt. Der vorliegende Abrifs der mittelhochdeutschen Grammatik empfiehlt sich durch seine Fafslichkeit und Kürze. Die Brauchbarkeit des Englmannschen Lesebuches ist nach BbG. 470 in der neuesten, 4. Aufl. gegen früher noch erhöht. — Von anderen Hülfsmitteln nennen wir Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not* (11. Aufl.), ZöG. 234 und ZR. Jahrg. 15, S. 28 empfehlen dieselbe sehr. — Das *Mittelhochdeutsche Lesebuch* von Prosch und Wiedenhofer zeigt nach ZöG. 330 eine gute Auswahl; nicht gebilligt wird die Zeichensetzung: vor Relativ- und Substantivsätzen soll man einen Beistrich setzen; das Vokabularium entspreche nicht ganz den Anforderungen.

F. Kauffmann, *Deutsche Grammatik*, kurzgefafste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Ahd., Mhd. und Nhd., eine Überarbeitung von Vilmar, Deutsche Grammatik, wird sehr günstig beurteilt CO. 239; nirgends sei die Darstellung so kurz und anschaulich wie hier. Wir können diesem Urteil auf Grund eigener Einsichtnahme ganz zustimmen.

Golther, *Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit Wörterbuch*, von uns bereits im vorigen Jb. erwähnt, ist nach Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen S. 113 brauchbar, nur sei der 2. Teil der Nibelungen zu kurz gekommen.

Von wissenschaftlichen Werken gehört ferner hierher: H. Paul, *Grundrifs der germanischen Philologie*, welcher CO. 93 und ZR. 350 sehr empfohlen wird.

Die gründlichen Forschungen von W. Wilmanns, *Beiträge zur Geschichte der älteren deutschen Litteratur*, Heft 3: der altdeutsche Reimvers, Heft 4 Untersuchungen zur mittelhochdeutschen Metrik werden ZöG. 1021 empfohlen.

Im Anschlufs daran seien wenigstens noch genannt: G. Radke, *Die epische Formel im Nibelungenliede*, besonders wertvoll wegen der sehr zahlreichen Beispiele; H. Freericks, *Der Kehrreim in der mittelhochdeutschen Dichtung*, I. Teil, eine auf genauestem Quellenstudium beruhende Abhandlung, die namentlich auch auf die volkstümliche Dichtung genauer eingeht; R. Wossidlo, *Imperativische Wortbildungen im Niederdeutschen*, 1. Teil, eine interessante Studie über eine ganze Reihe wohl-

geordneter volkstümlicher Redewendungen; R. Ottmann, *Die reduplizierten Präterita in den germanischen Sprachen*, eine Abhandlung, in der die betreffenden Sprachbildungen in ihren allmählichen Veränderungen dargelegt werden; F. A. Follmann, *Die Mundart der Deutsch-Lothringer und Luxemburger*, A. Konsonantismus; eine Untersuchung über die Verwandtschaft jener Mundart mit den anderen; es werden nacheinander die Lippen-, Zungen- und Gaumenkonsonanten behandelt. Hierher ziehen wir auch O. Knoop, *Plattdeutsches aus Hinterpommern*, 1. und 2. Sammlung. Hier finden wir sprichwörtliche Redensarten und andere volkstümliche Wendungen in plattdeutscher Zunge aus Hinterpommern, die nicht nur sprachlich, sondern auch kulturgeschichtlich von Wert sind.

3. Rechtschreibung.

Eine Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung empfiehlt im Anschlufs an die Bestrebungen des Vereins für vereinfachte Rechtschreibung in Wiesbaden L. Burgerstein, ZR. Jahrg. 15 S. 17. Zu Grunde gelegt werden soll der natürliche Wortklang, von dem W. Swoboda, ZR. 385 in dem Aufsatz *Zur Geschichte der Phonetik in Österreich* wohl mit Recht sagt, dafs er auf die Gestaltung der Schreibart bisher nur wenig Einflufs gehabt hat. Eine Einigung auf diesem Gebiete befürwortet J. Schmidt, ZöG. S. 884ff. Es gebe bis jetzt noch 8 verschiedene Rechtschreibungen: 1. Baden, 2. Bayern, 3. Mecklenburg-Strelitz, 4. Österreich, 5. Preufsen, 6. Sachsen, 7. Schweiz, 8. Württemberg. 3 Gruppen lassen sich hierin unterscheiden: 1. Baden-Bayern-Mecklenburg-Preufsen-Sachsen-Württemberg, 2. Österreich, 3. Die Schweiz. Bis jetzt habe die Schule leider noch wenig befruchtend auf das Leben eingewirkt. Durchgreifende Verschiedenheiten zeigten sich bei th, auch sonst vermisse man noch sehr die nötige Einheit. Wer sollte jenem Wunsche der österreichischen Fachgenossen nicht beistimmen? Eine praktische Lösung der Frage versucht Hanke in dem auf dem 8. deutschen Lehrertage gehaltenen Vortrage: *Die Notwendigkeit und Möglichkeit einer lauttreuen Volksorthographie* (S. Neue Bahnen S. 302). Vorgeschlagen wird die Benutzung nur eines Alphabets, nämlich des lateinischen; darin erkennt H. zugleich ein Mittel, um in zweisprachigen Landesteilen die Leistungen zu erhöhen. Zustande kommen könne die von ihm gewünschte Vereinfachung durch Beratung, Gesetzgebung und Anwendung. Die leitenden Grundsätze bei der Feststellung sollen nach Frikke sein: 1. jeder Laut ist durch den ihm zukommenden Buchstaben darzustellen, 2. wo kein Laut ist, darf auch kein Buchstabe gesetzt werden, 3. die Orthographie, wie sie sich entwickelt und eingebürgert hat, ist beizubehalten, soweit es die Grundsätze 1 und 2 erlauben.

Die Rechtschreibungsfrage scheint sich trotz so mancher Stimmen nur schwer entwickeln zu wollen. Bedauerlich für Preufsen ist es, dafs der Zwiespalt zwischen der früher üblichen und der seit 1880 in den

Schulen geltenden Schreibung immer noch nicht beseitigt ist. Allmählich könnte dies nun doch wohl geschehen. Während Hanke die lateinische Schrift empfiehlt, hat F. Dietrich nach Neue Bahnen, S. 170, eine neue Kurrentschrift erfunden, die sehr empfohlen wird.

Im Sinne des erwähnten Vereins für vereinfachte Rechtschreibung macht T. Kerkhoff in *Die Mängel unserer Orthographie und die vereinfachten Rechtschreibung* Vorschläge, eine Besserung auf sprachgesetzlicher Grundlage herbeizuführen. Bei einmütigem Vorgehen aller Beteiligten scheint ihm die Sache leicht. Die Mängel der jetzigen Rechtschreibung sind nicht schwer nachzuweisen; wie mit Rücksicht auf die Sprachgesetze eine Änderung möglich sei, wird auch unter Zuhülfenahme von Beispielen gezeigt. – Mit demselben Gegenstand und zwar in demselben Sinne beschäftigt sich F. W. Frikke, *Abrifs der vereinfachten Volksorthographie*, 2. Aufl. Verf. ist Obmann des Vereins für vereinfachte Rechtschreibung und der eifrigste Vorkämpfer der Bestrebungen desselben. Mit dem Verein für Vereinfachung der Orthographie hat sich ein Lateinschriftverein verbunden, dessen Aufgabe es sein soll, die Einführung der Antiqua-Schrift, die ursprünglich deutsch ist, zu erstreben. Erwähnt sei hier noch das Rechtschreibebüchlein, *Regeln und Wörterverzeichnis für die Rechtschreibung und Zeichensetzung zur Erzielung einer einheitlichen Orthographie in den deutschen schweizerischen Schulen*, 4. Aufl. Das Heftchen enthält die Ergebnisse der Beratungen über die Rechtschreibung seitens des schweizerischen Lehrervereins. Es ist dies ein Seitenstück zu dem für die preufsischen Schulen bestimmten amtlichen Regelbuch. Ein auf den eingehendsten Studien beruhender Beitrag zur Geschichte der deutschen Rechtschreibung ist P. Tesch, *Die Lehre vom Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben in den Anweisungen für die neuhochdeutsche Rechtschreibung*. Vom 16. Jahrhundert an verfolgt Verf. jenen der deutschen Sprache eigentümlichen Gebrauch unter Anführung von sehr interessanten Stellen aus seinen Quellen. Es ist eine überaus mühevolle Arbeit, überall auf den Grund zu gehen. Verf. hat sie mit äufserster Genauigkeit durchgeführt. Von ganz besonderem Interesse sind die wörtlichen Anführungen aus den von ihm benutzten Lehrbüchern der deutschen Sprache und Rechtschreibung aus früherer Zeit.

Hinsichtlich der Einübung der Rechtschreibung ist es schon ganz zutreffend, was R. Lehmann Lehrplan S. 149 Anmerkung aus Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht* S. 62 anführt: „Man müfste mit der Orthographie, die ja immer nur das Kleid des Wortes ist, die äufserste Muttergeduld haben. Mit dem Schreibunterricht beginnt ja früh die Gewöhnung an die einmal gültige Form, und nur die allmähliche Gewöhnung ist die Macht, die hier helfen kann, dafs Auge und Ohr sich endlich verständigen“. Trotzdem wird man von unten auf mit allem Nachdruck auf die Einübung der richtigen Schreibung hinzuwirken haben.

Als zur Einübung geeignet ist zu empfehlen das uns zugegangene in 2 Heften ausgegebene Buch: *Unterrichtsstoff für die deutsche Gram-*

matik und Orthographie, zum Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Bürger- und Töchterschulen, zusammengestellt von Lehrern der Kgl. Vorschule in Berlin. Der Stoff ist reichhaltig, und, soweit wir gesehen haben, übersichtlich geordnet. Das Werkchen wird Lehrern aller Schulen gute Dienste leisten.

Wenn auch in erster Linie für grammatische Übungen bestimmt, so doch auch für Unterweisung in der Schreibart sehr gut brauchbar ist K. Bandow, *Übungsaufgaben zu* Prof. Wilmanns *Deutscher Schulgrammatik*, 1. Heft für die Vorschule, Sexta und Quinta, 4. Aufl. Auch dieses Heft bietet recht viel Stoff für die Rechtschreibung. Das 2. Heft desselben Werkchens, für IV und III bestimmt, haben wir bereits Jb. II, 1887, B S. 5 mit Anerkennung erwähnt.

Th. Gelbe, *Diktierstoff im Anschlufs an die offiziellen Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung* enthält, wenn auch keine sehr grofse Auswahl, aber recht gut verwertbare Sätze zur Einübung der Rechtschreibung. Da das Buch für die Hand des Lehrers bestimmt ist, würde es genügt haben, die Regeln selbst in aller Kürze anzudeuten. Recht der Beachtung wert ist das, was der Verf. in der Einleitung über das bei den Diktaten zu beobachtende Verfahren sagt (S. IV); namentlich, dafs man die Diktate in dem Sinne vorbereiten solle, dafs etwa ein Lesestück hinsichtlich der Rechtschreibung genauer durchgesprochen werde. — Im Anschlufs an einige der verbreitetsten Lesebücher werden Stücke nachgewiesen, die sich für die Rechtschreibung zur Übung eignen.

Von anderen Hülfsmitteln zu Übungen in der Rechtschreibung fanden wir im Berichtsjahr noch erwähnt: Möller, *Stoffe zu Diktierübungen*, von denen PA. S. 481 sagt, dafs sie grofses Lehrgeschick zeigen. Der Beurteiler ist nur mit den Verschen nicht einverstanden, wie z. B. denen über das Doppel-a. — Die von uns bereits Jb IV, 1889, S. 12 erwähnten *Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung* von Wetzel setzen, wie PA. 482 sagt, vorzügliche Schüler voraus. Der Inhalt sei zu abstrakt, das klassische Altertum zu sehr berücksichtigt. Aus neuerer Zeit seien 2 Erlasse Kaiser Wilhelms II. für die Stufe der IV. nicht sehr geeignet KW. 367 nennt das Buch einen guten angewandten Kommentar des amtlichen Regelbüchleins. In W. Schwarz, *Übungsmaterial für den orthographischen Unterricht*, 2. Aufl., konnten nach CO. 245 manche Regeln leichter fafslich ausgedrückt werden. Sonst wird das Buch empfohlen. — Pennewiss, *Leitfaden für den Rechtschreibe-Unterricht* verrät nach KW. 366 den tüchtigen Methodiker und erfahrenen praktischen Schulmann.

Hier fügen wir auch die Erwähnung von Ourednicek, *Übungsbuch der deutschen Sprache für Mittelschulen an*, das nach ZöG. 534 in sprachlicher Hinsicht einer genauen Durchsicht bedarf.

II. Die deutsche Lektüre.

I. Vorbemerkungen.

Wenn der deutsche Unterricht einen gröfseren Spielraum an unseren höheren Schulen gewinnen soll, so wird damit vor allem der Lektüre eine gröfsere Bedeutung zugewiesen, denn sie ist ja nach dem oft ausgesprochenen Satze der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts. Das Lesen der klassischen Werke unserer Dichter recht fruchtbar zu machen, ist von jeher das Ziel der mannigfachsten Bestrebungen gewesen, sei es, dafs man darauf bedacht war, die Methode der Lektüre zu bessern und zu vertiefen, sei es, dafs man sich bemühte, Erläuterungen von gröfserem oder geringerem Umfange zu jenen Werken zu liefern. Dafs die Lektüre in der rechten Weise auszunutzen sei, das ist denn auch der sich durch die den deutschen Unterricht im ganzen behandelnden Werke hindurchziehende Gedanke; ihn finden wir denn auch in den beiden obengenannten Lehrplänen von Lehmann und Schnippel sehr hervortretend. Die Lektüre soll ja dem jugendlichen Geiste ganz besonders den Denkinhalt vermitteln. Wenn die von uns in der Einleitung erwähnten Stufen des Verständnisses, die Lehmann unterscheidet, für den ganzen deutschen Unterricht Geltung haben, so beziehen sie sich doch in erster Linie auf die Lektüre. Sie soll denn auch die Quelle für alles sein. In diesem Sinne schrieb O. Lyon sein weiterhin noch genauer zu würdigendes Buch: *Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung*, Teil I, VI-III, in welchem er an der Behandlung einer ganzen Anzahl gut gewählter Prosastücke und Gedichte den Weg vorzeichnet, den man gehen müsse. Verf. will „einen festgeschlossenen Lehrgang der deutschen Sprache darstellen, der unter Zugrundelegung des Lesestoffes zunächst der unteren und mittleren Klassen den Unterricht auch auf diesem Gebiet in ein festgegliedertes Ganzes verwandelt“. Dadurch soll Festigkeit und Sicherheit in den deutschen Unterricht hineinkommen, der vielfach daran leide, dafs jeder Lehrer in seiner Klasse gewöhnlich nur gerade das mit den Schülern treibe, was ihm zusage und was er von seinem Standpunkte aus für das Beste halte. Ein ganz besonderes Gewicht legt er dabei auch auf die Behandlung des Wortschatzes, die wohl am besten geeignet ist, auf die Stilbildung beim Schüler hinzuwirken.

Was O. Lyon praktisch an einer grofsen Zahl von Beispielen durchführt, behandelt F. Otto in seinem Buche: *Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln*, 8. Aufl., neu herausgegeben von H. G. Zimmermann, zunächst theoretisch. Auf den ersten 96 Seiten werden dem Lehrer zu einem entsprechenden Betriebe des Lektüreunterrichts die erforderlichen Anleitungen gegeben und gezeigt, wie er den verschiedenen Seiten desselben gerecht werden solle. Indes auch hier fehlt es nicht an

praktischen Beispielen; der zweite Teil bietet eine ganze Anzahl von solchen. Wenn der Bearbeiter der neuen Auflage des Buches sagt, dafs die von dem Verf. hinsichtlich der Lektüre angeregten Ideeen einst bahnbrechend gewesen sind und auch noch jetzt ihre volle Berechtigung haben, so hat er darin ganz recht. Der Lehrer wird für die rechte Behandlung der Lektüre in dem Sinne, in welchem man sie jetzt in unseren Tagen betrieben wissen will, reiche Anregung erhalten. Inhalt und Form werden gleichmäfsig berücksichtigt. So sei denn auch dieses Werk zur Benutzung bestens empfohlen, nicht zum mindesten auch wegen der Art, in welcher auf die eigene schriftliche Darstellung des Schülers hingewirkt wird.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

a) Einrichtung desselben.

Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen soll zwar nicht allzu vielseitig in dem Inhalte seiner Prosastücke sein (ein Feind zu grofser Vielseitigkeit war namentlich E. Laas, *Deutscher Unterricht*, S. 339 ff.), doch ist nach R. Lehmann S. 142 auch keine allzugrofse Beschränkung hinsichtlich des Stoffes nötig. Wenn nur der Inhalt interessant und die Form mustergültig ist, so kann ein Stück ganz gute Dienste leisten. Rein technische Dinge wünscht unser Gewährsmann allerdings ausgeschlossen. R. Buchheim, *Zum deutschen Unterricht* S. 5 ist derselben Ansicht und beruft sich im übrigen auf R. Hildebrands Forderung, dafs der deutsche Unterricht Geschmack und Gemüt bilden müsse. Im einzelnen empfiehlt er für das Lesebuch folgende Stoffe: „Die deutsche Götter- und Heldensage, kulturgeschichtliche Darstellungen, für welche der Geschichtslehrer nur wenig Zeit erübrigen kann, Erzählungen aus dem vollen Leben, die womöglich durch Humor und Gemütstiefe hervorleuchten, Fabeln von Lessing und anderen Meistern, für die untersten Klassen wohl auch Perlen des deutschen Märchenschatzes, vor allem aber die Gesänge unserer besten Dichter“. Eine am häufigsten und mit dem gröfsten Recht erhobene Forderung wird hier nicht besonders ausgesprochen, dafs nämlich das Lesebuch auf nationaler Grundlage ruhen solle. Indes die Zusammenfassung jener von Buchheim genannten Stoffe ergiebt eben einen durchaus nationalen Gehalt des Lesestoffes.

Nach R. Lehmann S. 25 darf man übrigens selbst schon auf der unteren Stufe „bei der Auswahl der Lesestücke neben den Gesichtspunkten einfacher Zweckmäfsigkeit gewisse litterarhistorische Rücksichten nicht aufser acht lassen“. Beispielsweise wird angeführt, dafs die Dichter der Freiheitskriege bereits in den 3 unteren Klassen den Schulen vertraut werden müssen.

Hinsichtlich der Auswahl der Gedichte für UIII stimmt Schnippel S. 2 mit dem oben Gesagten im ganzen überein; auch er betont die

leichtere Vaterlandslyrik und will daneben kürzere und leichtere erzählende, an Sage und Geschichte anknüpfende Gedichte, möglichst rein epische oder doch von einfacherer lyrischer Färbung behandelt wissen. Die Auswahl aus der Prosa (S. 6) mufs berechnet sein „auf eine möglichst kräftige (weniger auf eine vielseitige) Anregung von Verstand, Gemüt und Phantasie und zugleich auf Bildung der Darstellung (nach Hiecke), daher leichtere geschichtliche, geographische und verwandte Stücke mäfsigen Umfangs in erzählender oder beschreibender Form ohne schwierigeren Satzbau von wertvollem Inhalt, mustergültiger, einfacher und doch lebendiger Darstellung und bleibender Eindrucksfähigkeit“. Diese gewifs als berechtigt anzuerkennenden Forderungen wird man allerdings in dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek, welches an des Verf. Anstalt dem Unterricht zu Grunde liegt, nur zum Teil berücksichtigt finden. Ganz besonders übrigens machen wir noch auf den von Schnippel aufgeführten Punkt aufmerksam, dafs die Lesestücke einen nur mäfsigen Umfang haben sollen. Es wird durch gar zu umfangreiche Stücke selbst in den besten Lesebüchern (wir denken an einzelne aus dem Lesebuch von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan) immer noch viel gesündigt. Vergl. hierüber auch J. Bernhardt (S. 6 Anm.), der übrigens auch ein Gegner solcher encyklopädischer Lesebücher ist, die ihren Stoff den verschiedensten Wissensgebieten entnehmen und der es an Hopf und Paulsiek für VI (ebenso auch den für die Klassen V und IV bestimmten Teilen) tadelt, dafs viele Sätze gar zu lang und deshalb unübersichtlich sind.

b) Neuere Erscheinungen.

F. Schmidt, *Deutsches Lehrbuch*, Teil I für VI und V, Teil II für IV, III und II ist sehr reichhaltig und, was besonders hervorgehoben zu werden verdient, bringt viel nationalen Stoff. Gm. 160 nennt die Auswahl glücklich und geschmackvoll, nur seien der Rätsel fast zu viel darin. Ein Bedenken haben wir gegen Teil II: ein einziges Lesebuch für die Klassen IV, III und II halten wir nicht für praktisch. Ein glücklicher Gedanke ist die Anfügung einer Anzahl von Dialektdichtungen in Teil II, S. 710 ff., unter denen auch F. Reuter nicht fehlt. Vergl. auch die zustimmende Beurteilung BbG. 471.

Recht empfehlenswert erscheint uns das bereits in 2. Aufl. erschienene *Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten*, herausg. von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Döbeln, I. Teil VI, II. Teil V. Die Auswahl ist glücklich, der Umfang der Stücke angemessen; dem jugendlichen Geiste wird eine mannigfache, interessante Nahrung zugeführt. Vor allem haben die Herausgeber den nationalen Gesichtspunkt wohl beachtet. Wo es erforderlich schien, geben Fufsnoten Worterklärungen.

Von dem für das zweite Jahr der Vorstufe bestimmten *Lesebuch* von F. C. Paldamus, herausg. von G. Scholderer, ist uns die 12. Aufl.

zugegangen. Die Zahl der Auflagen spricht schon für die Verbreitung. Wir halten das Buch für gut verwendbar.

F. Linnig, *Deutsches Lesebuch*, Teil I, erschien im Berichtsjahr bereits in 9. Auflage. Wir beziehen uns auf unsere Erwähnung des Buches Jb. IV 1889 S. 14, die sich auf mehrfache, günstige Beurteilungen von Fachmännern stützte.

G. Wendt, *Deutsches Lesebuch*, 1. Teil für die beiden unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen wurde 1890 in 2. Aufl. herausgegeben. Das Buch enthält nur Prosalesestücke; als Ergänzung mufs bei dem Gebrauch desselben eine Gedichtsammlung hinzukommen (es ist dies am Gymn. in Karlsruhe die vom Verf. des Lesebuches herausgegebene, die uns nicht vorgelegen hat). Geschichte und Leben sind ausgiebig vertreten. Verf. hat, was nur zu billigen ist, recht viel Volkstümliches (von Hebel u. a.) aufgenommen.

In erster Linie für Bürgerschulen sind die *Lesebücher* von K. Hansen bestimmt, I. u. II. Teil, 23. Aufl.; III. Teil, 18. Aufl.; IV. Teil, 11. Aufl. Verf. nennt nach dem Inhalt den ersten Teil das Kinderbuch, den 2. das Geschichtenbuch, den 3. das Naturbuch, den 4. das Vaterlandsbuch. Eine solche Teilung nach dem Stoffe ist unserer Ansicht nach durchaus nicht usammenfallend mit einem Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren. Wir können uns mit dieser Art der Anordnung nicht einverstanden erklären, weil wir meinen, dafs schon auf den früheren Stufen der nationale Gedanke gepflegt werden mufs, und es könnten denn auch so manche der im Vaterlandsbuch (Teil 4) enthaltenen Stücke in den früheren Teilen stehen. Im übrigen ist die Auswahl, soweit wir gesehen haben, geschickt getroffen; das Buch mufs denn wohl auch, nach der Zahl der erschienenen Auflagen zu urteilen, viel Anklang gefunden haben. -- Eine Ergänzung und einen Abschlufs zu den genannten 4 Teilen bildet Teil 5: Deutsche Dichter und Prosaiker (4. Aufl.); von den ältesten Zeiten an werden Proben aus den wichtigsten deutschen Dichtungen gegeben, für die frühesten Zeiten (Got, Ahd., zum Teil Mhd.), auch mit Proben der früheren Sprache. Ein Anhang giebt die wichtigsten Punkte aus der Metrik und Poetik. Im ganzen ergiebt das ein Lesebuch für die oberen Klassen nach der Art von Hopf und Paulsiek; doch geben wir dem von Hansen den Vorzug.

Erwähnt fanden wir im Berichtsjahr noch folgende Lesebücher: Kummer und Stejskal haben nach Gm. 160 sehr viel Stoff, die Erklärungen wahren jedoch nicht immer den Standpunkt der Klasse. Ebendort werden die für V und OIII bestimmten Teile des Lesebuches von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan wegen der durchweg vortrefflichen Auswahl gelobt. Vergl. auch BbG. 471.

Neumann, *Deutsches Lesebuch für die 1. bis 4. Klasse der Gymnasien* ist nach ZöG. 336 den ministeriellen Bestimmungen angepafst. Masius, *Deutsches Lesebuch* ist nach ZG. 142 zu empfehlen. F. Kirchner, *Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten*,

im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht, 1. Teil, enthält nach ZG. 347 nicht eine geeignete Auswahl und ist als deutsches Lesebuch nicht recht verwendbar.

Von Gedichtsammlungen lagen uns vor: *Sieben Bücher deutscher Dichtungen, von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart,* 7. Aufl. der drei Bücher deutscher Dichtungen von G. Bernhardt, für den Gebrauch an höheren Lehranstalten bearbeitet von F. Knauth. Das sehr reichhaltige Werk möchten wir mit der altbekannten Sammlung von Echtermeyer vergleichen. Die Auswahl ist gut, selbst die neueste Zeit ist berücksichtigt. Der vorangeschickte litteraturgeschichtliche Überblick, die das Leben der Dichter betreffenden Bemerkungen und der kurze Abrifs der Metrik am Schlufs sind recht erwünschte Beigaben.

Eine Ergänzung zu seiner Litteraturkunde bietet W. Reuter in seinen *Perlen aus dem Schatze deutscher Dichtung.* Die der Litteraturkunde zum Vorwurf gemachte Einseitigkeit des katholischen Standpunktes (vgl. ZG. 613) tritt hier weniger hervor, wenngleich man unter den hervorragenderen Dichtern der Neuzeit doch so manchen ungern mifst (wir denken z. B. an Martin Greif). H. Kluge, *Auswahl deutscher Gedichte*, 4. Aufl., bedarf wohl nicht erst noch einer besonderen Empfehlung.

Zugegangen ist uns noch F. Otto, *Auswahl deutscher Gedichte für höhere Mädchenschulen*, welche wir als recht brauchbar für die genannte Art von Schulen empfehlen können.

Die von jeher weit verbreitete Gedichtsammlung von Echtermeyer, 28. Aufl. von Masius, ist ZbG. 587 neuerdings wieder sehr günstig beurteilt.

B. Lesebücher für obere Klassen.

In den *Lehrplänen* von R. Lehmann und Schnippel finden wir die Forderung eines Prosastücke enthaltenden Lesebuches für die oberen Klassen nicht ausdrücklich ausgesprochen. Dafs in denselben Prosa gelesen wird, ist selbstverständlich und wird dort auch unter Anführung einer Auswahl aus Lessing, Schiller u. a. verlangt, Schnippel verweist S. 47 Anmerkung auch auf Prosa-Lesebücher, wie das von Cauer und des Berichterstatters *Musterstücke deutscher Prosa* (soeben in 2. erweiterter Auflage erschienen), deren gelegentliche Benutzung er empfiehlt. In der Abhandlung: *Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht?* (ZG. 641) kommt Matthias zu dem Ergebnis, dafs die Benutzung eines solchen, welches philosophische Stücke enthalte, auf jener Stufe wünschenswert sei. Der Schüler müsse unterwiesen werden auch über akademische Studien. Mit der Forderung, dafs die Stücke recht schwierig sein sollen, können wir uns nicht einverstanden erklären. Ein litterarisches Lesebuch hält Verf. nicht für ein dringendes Bedürfnis. Wir stehen zu dieser Frage im wesentlichen so wie er.

Hense, *Deutsches Lesebuch für obere Klassen höherer Lehranstalten*, welches den mannigfachsten Bedürfnissen zu entsprechen sucht, wird in seinem 3. Teile CO. 743 und Gm. 633 zur Benutzung sehr empfohlen. ZöG. 233 vergleicht es mit Cauer; es biete, heifst es dort, Bildungsstoff in reicher Fülle; man könne fragen, ob nicht zuviel. — Paulsiek für die Oberstufe, Buschmann, *Deutsches Lesebuch für die Oberklassen* (3. Abt. Prosa) und Linnig, *Deutsches Lesebuch*, Teil 2, finden Anerkennung BbG. 471 bezw. 473. Kummer und Stejskal, *Deutsches Lesebuch für österreichische Realschulen und verwandte Anstalten*, VI. Band, ist nach ZR. 432 ein würdiger Abschlufs des ganzen Werkes. Nach derselben Zeitsch. S. 487 ist F. Prosch und F. Wiedenhöfer, *Deutsches Lesebuch für österrreichische Obergymnasien*, 1. Teil für die 5. Klasse ganz geeignet im Sinne der „Instrukionen“.

Hier erwähnen wir noch E. Koller und J. M. Lotter, *Lesebuch für Baugewerkschulen*, welches nach BbR. 105 rein fachwissenschaftlich und für die genannte Schulgattung sehr zu empfehlen ist.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

Wie in den Vorjahren, so läfst sich auch in dem abgelaufenen eine grofse Rührigkeit auf dem Gebiete der Erläuterungen klassischer Dichtungen wahrnehmen. Aus der bei Velhagen und Klasing erscheinenden *Sammlung deutscher Schulausgaben* liegen uns gegenwärtig vor: Kleist, Michael Kohlhaas, von J. Wychgram, Lessing, Laokoon von A. Thorbecke, Schiller, Wallensteins Tod, Schillers Gedichte in Auswahl (mit einem Bild des Dichters) von H. Löschhorn, Shakespeare, Heinrich IV, 2. Teil von R. v. Sallwürk, Goethe, kleinere Schriften zur Kunstgeschichte von H. Löschhorn, Goethe, kleine Prosaschriften von W. Nöldeke, Sebastian Brant und Johann Fischart, ausgewählte Schriften von L. Voigt, Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von H. Windel, das deutsche Volkslied, Auswahl von A. Matthias, Grimmelshausen, der abenteuerliche Simplicissimus im Auszuge von G. Klee, Luther, Auswahl kleinerer Prosaschriften von G. Schöppa, Klopstocks ausgewählte Dichtungen von K. Heinemann, Lessings kleinere Prosaschriften II („Abhandlungen über die Fabel“ „Wie die Alten den Tod gebildet“) von F. Violet. Unserem Urteile über diese Sammlung haben wir bereits im vorigen Bericht Ausdruck gegeben. Wir halten das Unternehmen, durch welches der Schullektüre eine ganze Anzahl selbst sonst weniger gangbarer Schriften zugänglich gemacht wird, für sehr empfehlenswert. Eine Frage ist es ja allerdings, ob alles, was in der Sammlung geboten wird, sich zum Lesen in der Schule eignet. Bei der grofsen Verschiedenheit der darüber herrschenden Anschauungen glauben wir, dafs mancher mit dem oder jenem nicht einverstanden sein wird; wir selbst können uns nicht für alles entscheiden. Indes, wenn auch nicht alles für die Schule benutzbar ist, für die Schüler ist es immerhin brauchbar. Dafs diese Ausgaben,

wie schon früher, so auch neuerdings in Fachkreisen Anerkennung gefunden haben, ist nur natürlich; wir verweisen auf Gm. 816 und 859 ff. Überall ist Streben nach Vollkommenheit ersichtlich, wenn auch nicht durchgängig mit gleichem Erfolge. Dafs diese Sammlung auch im Ausland Beachtung gefunden hat, zeigt uns die empfehlende Anzeige derselben RiE. 115. — Der Ausgabe von Lessings: „Wie die Alten den Tod gebildet“ wünschten wir übrigens die der Abhandlung sonst beigegebenen veranschaulichenden Abbildungen der von Lessing genannten Kunstwerke des Altertums.

Heft 5 der bei H. Stephanus (Trier) erscheinenden Sammlung, Schillers Jungfrau, herausgegeben von H. Engelen wird BbG. 208 günstig beurteilt; es heifst da, tieferes Nachdenken werde durch blofse Fragen erregt, und so bleibe dem Lehrer die Hauptaufgabe. Dasselbe läfst sich von den beiden uns vorliegenden Heften sagen, nämlich VII, Goethes Iphigenie von H. Engelen und IX, Lessings Emilia Galotti von J. Pirig. Beide zeigen dieselbe Art der Anregung zum eigenen Nachdenken und halten weise Mafs in den zu gebenden Hilfen.

Von den BbG. 207 (es handelt sich dort um Goethes Faust, Teil I von Horak) und ebendort S. 469 (Klopstocks Oden) angezeigten und empfohlenen Hölderschen Klassikerausgaben — das erstere wird für recht brauchbar erklärt, namentlich auch wegen der trefflichen Einleitung, vom letzteren heifst es, dafs einzelne Ausdrücke hätten erklärt werden können — empfingen wir zur Begutachtung Heft 23, Schillers Räuber von F. Spengler und H. v. Kleist, Hermannsschlacht von E. Kamprath, die sich den früheren Bändchen würdig anreihen. Zufälligerweise sind dies gerade zwei Stücke, die sich für die Lektüre in der Schule nur wenig eignen; sie werden jedoch für die Privatbeschäftigung der Schüler gute Dienste leisten.

Die von H. Keck begonnene, bei A. Perthes erscheinende Sammlung hat eine Fortsetzung erfahren durch Heft XI, Goethes Egmont von R. Gast. Über die Einrichtung dieser Ausgaben haben wir uns bereits früher geäufsert. Zur Empfehlung ist nichts weiter hinzuzusetzen. Aus derselben Sammlung wird Vofs' Luise von Bindel BbG. 207 ein geeignetes Hilfsmittel genannt, besonders für die häusliche Lektüre. Ebenso günstig lautet ein anderes eingehend begründetes Urteil über dieses Heft; besonders anziehend seien die Hinweise auf Hermann und Dorothea. Auf Homer hätte noch mehr Bezug genommen werden können.

Die nur Erläuterungen und nicht den Text der erklärten Dichtungen enthaltenden Heftchen von E. Kuenen und M. Evers, von den Jb. IV 1889 S. 21 zwei sehr empfohlen wurden, erfuhren eine Fortsetzung durch Heft 6, Schillers Maria Stuart von Kuenen. Der Bearbeiter (s. Vorrede) legt ein ganz besonderes Gewicht auf die Darlegung der dramatischen Gesetze an diesem — nach der gewöhnlichen Annahme — kunstgemäfsesten aller Schillerschen Stücke aus der gereiften Kunstpoesie. Man sehe die den Bau des Stückes und seine Kunstform behandelnden Abschnitte (S. 56 ff.) genauer an, und man wird finden, dafs eine Ver-

anschaulichung solcher Verhältnisse in praktischerer Form kaum denkbar ist. Aufser auf Freytags Technik beruft sich der Herausgeber auch auf den von uns früher bereits gewürdigten *Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre* von O. Unbescheid. Die Sammlung von Kuenen und Evers wird übrigens bei der Besprechung von Schillers Jungfrau und Goethes Iphigenie BbG. 354 hervorragend genannt. Dasselbe Lob spenden der Iphigenie in der Erklärung von Evers NJ. 551 ff. in dem kleinen am besten hier zu nennenden Aufsatz: *Zu Goethes Iphigenie, im Anschlufs an Evers' Erläuterung der Iphigenie.* Besonders werden auch die guten Inhaltsangaben hervorgehoben. Die Befreiung vom Schuldgefühl habe übrigens ihren Grund: 1. darin, dafs das Schuldgefühl durch die Gröfse des innerlich und äufserlich erlebten Elends ausgelöscht ist und 2. dafs das Vertrauen zu einem weiteren friedevollen Leben in Gemeinschaft mit der reinen, durch die Liebe alle Hindernisse überwindenden Schwester eine neue beherrschende Lebenskraft geworden ist. Die Einheitlichkeit der Handlung des Stückes sei noch mehr hervorzuheben. — Das 3. Bändchen der deutschen Klassiker von Kuenen und Evers, Lessings Minna von Barnhelm von Kuenen ist soeben in zweiter Auflage erschienen, die in mehr als einer Beziehung als eine verbesserte gelten kann: äufserlich, insofern das Format gröfser, der Druck deutlicher geworden ist, inhaltlich, insofern der Verf. auf die Verdeutlichung des Aufbaues des Stückes noch gröfsere Sorgfalt als in der ersten Aufl. verwendet hat. (Man s. S. 41 f., besonders auch die Veranschaulichung durch eine Zeichnung S. 44.)

Von dem Schillersche Dramen behandelnden *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen* (Aus deutschen Lesebüchern Bd. 5) von O. Frick liegen uns die ersten 4 Lieferungen vor, welche eine Erklärung der Jugenddramen des Dichters und den Anfang des Wallenstein enthalten. Über den Plan des Werkes und die Art seiner Ausführung haben wir uns bereits wiederholt ausgesprochen und auf die hohe Bedeutung des gediegenen Buches hingewiesen. Die von uns im vorigen Bericht genannte 1. Abteilung dieses 5. Bandes wird BbG. 272 ein vortreffliches Hilfsbuch genannt, nur findet der Beurteiler, dafs der Verf. zuweilen (so in Goethes Iphigenie) dem Dichter religiöse Ideeen unterschiebt, die dieser nicht gehabt habe. Dagegen läfst sich indes bemerken, dafs das Stück doch in der That von tief religiösen Ideeen durchweht ist. ZG. 461 urteilt ebenso günstig. Die sogenannten Formalstufen seien hier in freier Weise benutzt. Das Werk enthalte viele feine Bemerkungen.

Eine Reihe von Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die häusliche Vorbereitung der Schüler hat W. Böhme begonnen. Es liegen davon vor 1. Bändchen: Goethes Götz von Berlichingen, 2. Bändchen: Kleists Prinz Friedrich von Homburg, 3. Bändchen: Lessings Minna von Barnhelm. Der schon im Titel angegebene Zweck dieser Erläuterungen wird in dem Vorwort vom Herausgeber besonders betont. Dieselben sollen den Schüler „im Verständnis der betreffenden

Stücke beim ersten Lesen unterstützen, gleichsam das Rohmaterial bieten, das dann der Unterricht zu benutzen und zu verwerten hat". Nach einer über die „Entstehung des Schauspiels" handelnden Einleitung bietet der 1. Abschnitt „Fortlaufende Erläuterungen", die sich im wesentlichen auf Sprachliches beschränken. Manches scheint uns hier überflüssig zu sein. Die dann folgenden „Bemerkungen zu den einzelnen Aufzügen und Auftritten" stellten den Zusammenhang dar und veranschaulichen den Bau der Stücke. Alles in allem glauben wir wohl, dafs diese Heftchen denkenden Schülern gute Dienste leisten können.

Die bekannte Schöninghsche Sammlung bringt zwei neue Erscheinungen: Lessings Laokoon von J. Buschmann, in 4. Aufl. und Goethes lyrische Gedichte, ausgewählt von J. Heuwes. Die Brauchbarkeit der Sammlung ist im allgemeinen anerkannt, vergl. z. B. das günstige Urteil über Goethes Götz von Heuwes ZG. 461. Doch sind nach ZG. 146 in Funkes Erklärungen zu Schillers Jungfrau von Orleans und Wilhelm Tell, wie auch in desselben Erläuterung von Goethes Hermann und Dorothea zu zahlreiche Fufsnoten und viel Überflüssiges. Ähnlich lautet bei aller Anerkennung der Brauchbarkeit das Urteil über Goethes Tasso von Wittich ZG. 142: das eigne Urteil werde behindert und das Denken der Jugend lahm gelegt, und ebendort (S. 145) heifst es von Schillers Maria Stuart von Heskamp, es wäre besser, wenn die historischen Hinweise in den Anmerkungen fortfielen; überdies werde das Bild Marias in konfessioneller Beziehung auffallend günstig gezeichnet. Dagegen nennen BbG. 207 Lessings Minna von Barnhelm von Funke ein treffliches Hilfsmittel, und ebenda S. 351 heifst es von Klopstocks Oden in Auswahl von Wernecke, es sei weder gegen die getroffene Auslese noch gegen die Erklärungen etwas einzuwenden. Diese Urteile scheinen widersprechend, sie sind es jedoch in der That nicht. Es kommt darauf an, auf welchem Standpunkt man in dieser Frage steht. So viel bleibt sicher: für eingehendes gründliches Studium des Schülers sind diese Ausgaben in der That sehr brauchbare Hilfsmittel, und es kommt wirklich nicht darauf an, ob hie und da etwas mehr gesagt ist, als nötig scheint. Der Vorwurf, dafs das Bild der Maria Stuart in konfessioneller Hinsicht etwas zu günstig gezeichnet sei, entbehrt wohl nicht des Grundes.

Aus der Sammlung Göschen liegen vor (s. Jb. IV 1889 III 19): Lessing, Nathan der Weise. mit Anmerkungen von Denzel und Kraz, und Lessing, Philotas und die Poesie des siebenjährigen Krieges in Auswahl und mit Anmerkungen von O. Günther. Die Einrichtung der Ausgabe ist zur Genüge bekannt; die geschmackvoll ausgestatteten Bändchen haben etwas Gefälliges.

Die bei Wartig in Leipzig erschienenen, namentlich von H. Düntzer bearbeiteten *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern* waren eine zeitlang in den Hintergrund getreten. In neuer, 5. durchgesehener und vermehrter Auflage ist uns nun Schillers Wallenstein, in 4. Aufl. Goethes Tasso zugegangen. Wir haben uns mit den Düntzerschen Erläuterungen

wegen ihrer grofsen Weitschweifigkeit niemals so recht befreunden können, wenigstens halten wir sie zur Benutzung in der Schule nicht für empfehlenswert. Von den 349 Seiten des Doppelheftes über Wallenstein geben die ersten 128 die Entstehung des Stückes; ähnlich ist es in der Erklärung von Goethes Tasso, das scheint denn doch des Guten etwas zu viel. Die Erläuterung des Wallenstein selbst beginnt erst auf S. 210 und besteht wesentlich in einer recht ausführlichen Inhaltsangabe. Es soll nicht geleugnet werden, dafs sich vielfach ganz gute Bemerkungen finden, aber im ganzen erscheinen diese Erläuterungen am besten für diejenigen zu passen, die das Stück genauer für sich studieren wollen. — Altbewährt und vielfach verbreitet ist *Lessings Laokoon, für den weiteren Kreis der Gebildeten und die oberste Stufe höherer Lehranstalten bearbeitet und erläutert* von W. Cosak. Auf eingehendem Quellenstudium beruhend, ist diese Erklärung wohl geeignet, in das Verständnis der Lessingschen Schrift einzuführen. Hervorheben möchten wir ganz besonders, dafs sie sich von gelehrtem Wust frei hält; sie ist eben nicht für Gelehrte, sondern für Gebildete bestimmt. Um sie den Schülern möglichst zugänglich zu machen, empfiehlt sich ihre Anschaffung für die Schülerbibliotheken in mehreren Abzügen. — „Die Künstler“ von Schiller 1789, erklärt von E. Grosse, stellt sich der Erläuterung von Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben“ (vgl. die überaus beifällige Beurteilung BbG. 469) würdig zur Seite. Wir wüfsten für die Behandlung dieser Dichtung in I kein besseres Hilfsmittel. Eine aufserordentlich dankenswerte Arbeit hat Verf., abgesehen von den aus gründlichen ästhetischen Schillerstudien hervorgegangenen Erklärungen im einzelnen durch die Inhaltsangabe in „vernehmlicher Prosa“ geleistet. — Auch der Abhandlung von Grosse *Zur Erklärung von Schillers Gedichten „Das Ideal und das Leben“ und „Würde der Frauen“* sei, weil sie Gm. 397 als sehr wertvoll anerkannt wird, hier noch einmal gedacht.

Ein ganz eigenartiger Beitrag zur Klassiker-Lektüre auf den oberen Stufen ist A. Florin, *Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Auf einen Abdruck von Schillers Tell folgt eine Zusammenstellung alles dessen, was auf die Tellsage, auf die vom Dichter benutzten Quellen und auf die Geschichte der Entstehung des Stückes nur irgend Bezug hat. Der Gedanke ist ein ganz glücklicher und die Ausführung von einer staunenswerten Vollständigkeit: was nur mit Tell zu thun hat, ist hier zusammengetragen. In erster Linie wird das Buch dem Lehrer gute Dienste leisten, dann ist es aber auch für den gereifteren Schüler eine das Verständnis wesentlich vertiefende Lektüre. Den Schlufs bilden einige sprachliche Anmerkungen zu dem Schillerschen Drama. Eine Ergänzung zu diesem Buche ist desselben Verfassers Werk: „Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre“. Über den allgemeinen methodischen Teil werden wir weiter unten noch zu sprechen haben. Die eigentliche Behandlung von Schillers Tell ist sehr gründlich; für den Schüler ist sie schon wegen des nicht unbeträcht-

lichen Umfanges weniger geeignet, dagegen kann sie dem Lehrer bestens empfohlen werden. Die Erklärung berücksichtigt Form und Inhalt gleichmäfsig; auch das Sprachliche wird seiner ganzen Wichtigkeit nach gewürdigt.

Wenn auch nicht in erster Linie für die Schule bestimmt, aber doch in ihr verwendbar ist Kürschners Nationallitteratur, von welcher dem Berichterstatter 25 Hefte vorliegen (Die Nibelungen von Piper, Lehrhafte Litteratur des 14. und 15. Jahrhunderts von Vetter, Thomas Murner und Ulrich von Hutten von G. Balke, Lessing von R. Boxberger, Goethe von H. Düntzer, Herder von H. Lambel, Schiller von Birlinger und Boxberger, Körner von A. Stern, Grabbe, Beer und v. Schenk von F. Bobertag). Eine wohl kaum noch notwendige Empfehlung des so umfangreich angelegten und mit Umsicht durchgeführten nationalen Werkes finden wir in Bezug auf die Lessing-Ausgabe des leider im Berichtsjahr verstorbenen Boxberger CO. 239 und 290, in Bezug auf Goethe ebendort 241. F. Schulze und E. Th. Hoffmann, herausgegeben von M. Koch, wird CO. 93 empfohlen. — Schiller, vom Erhabenen, mit einer Einleitung von S. Saenger ist gelegentlich wohl für die Schule verwertbar, ebenso Goethe, Geschichte Gottfriedens mit der eisernen Hand. Für die Bühne eingerichtet von O. Devrient; es mag als ein Beispiel einer bühnengerechten Einrichtung eines ursprünglich für die Aufführung weniger geeigneten Stückes dienen.

Von früher bereits behandelten Hilfsmitteln für den Lektüre-Unterricht, die neuerdings wieder eine Beurteilung erfahren haben, seien genannt:

Bellermann, *Schillers Dramen*, Band 1, sehr empfohlen BSb. 32, besonders auch die Einleitung, wie überhaupt alles, was Verf. über das Tragische sagt. Ebendort S. 173 wird die Auswahl aus Goethes Dichtung und Wahrheit von Sevin für Töchterschulen geeignet genannt. Der Primaner müsse jenes Buch ganz lesen. Wir zweifeln, ob das möglich sein wird, wünschen aber allerdings eine ausgiebigere Ausgabe für die Schüler höherer Klassen. — P. Klaucke, *Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes* (3. Iphigenie) wird BbG. 350 wegen seiner Gründlichkeit und logischen Schärfe sehr empfohlen. Desgleichen findet ebenda 353 Goethes Lyrik von F. Kern die verdiente Würdigung; gewünscht wird jedoch eine Erweiterung. ZR. 609 heifst es von demselben Buche, es sei mit Sorgfalt zusammengestellt; die Erklärungen seien für die Schüler ganz gut; für den Lehrer hätten sie keinen sonderlichen Wert. Der Beurteiler hat vielleicht insofern recht, als der Lehrer vieles von dem Gesagten wissen wird, indes methodisch ist doch auch das Einfachere und Selbstverständliche von Wert. — W. Bittmann, *Eine Studie über Goethes Iphigenie* will nach Gm. VIII, 20 zeigen: 1. wie der Einklang der Seele als „des Inbegriffs der gesamten intellektuellen Thätigkeit“ mit ihrer Gottheit durch Beobachtung der Klugheit „die auf jener Willen droben achtend lauscht“, der einzige Weg bleibt, um grofse und schöne Thaten zu vollbringen, und 2. wie der von Jovis Tisch zur Schmach des alten

Tartarus herabgestürzte Mensch, d. h. die unter der bereits erreichten Vollkommenheit gesunkene Seele den Einklang mit der Gottheit wiederherstellen könne. Dies will Verf. auf spinozistischer Grundlage zeigen. — Manche Punkte seien entsprechend, doch fehle ihnen Beweiskraft. — K. Breitsprecher, *Johanna d'Arc und der schwarze Ritter* ist angezeigt BbG. 352. Die Erklärung des schwarzen Ritters durch Talbot sei nicht neu. Hierher gehört auch die Abhandlung von Prosch, Die Bedeutung des schwarzen Ritters in Schillers Jungfrau von Orleans (ZöG. 1071). Mit Breitsprecher und Laas entscheidet sich Verf. für Talbots Geist. Talbot, Vertreter des Materialismus, werde einmal als Mensch und dann als Geist von der Jungfrau, der Vertreterin des Idealismus, überwunden. Der schwarze Ritter wolle sie verwirren und bestimmen, dafs sie nicht nach Reims gehe, sondern Lionel folge. So zeige sich ein Gegenspiel zwischen Himmel und Hölle, zwischen Glauben und Unglauben.

Die schon früher erwähnte Schrift von H. Corvinus, *Herbstgefühl, Gedicht von Goethe, analysiert*, wird ZG. 309 für einen interessanten Aufsatz erklärt. — Das Heftchen von J. Goldschmidt, *Schillers Weltanschauung und die Bibel*, welchem wir Jb. III B25 keinen besonderen Geschmack abgewinnen konnten, wird BbG. 208 günstig beurteilt. Verf. dringe ziemlich tief ein. — Jeep behandelt in einem kleinen Aufsatze NJ. 580 den Tod der Emilia Galotti; er erklärt denselben daraus, dafs Emilia für die Zukunft vom Prinzen für sich fürchte; dies müsse so aufgefafst werden, weil Lessing seinen Gestalten keine Unwahrheit zuschreibe.

Das für die neuere und für die neueste Zeit so überaus wichtige Werk von K. L. Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart, Band 4 findet CO. 395 die verdiente Anerkennung. — Neuber, Zur Schillerlektüre behandelt die Gedichte Resignation und Die Götter Griechenlands; nach Gm. 748 gehört die kleine Schrift zu dem Besten und Gediegensten. Verf. kommt zu dem Ergebnis, dafs Schiller dem Christentum nicht so fern stehe, wie gewöhnlich angenommen werde. Wir schliefsen uns seiner Ansicht an. — A. Ruhe, Schillers Einflufs auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls, II. Teil, ist nach Gm. 398 eine schöne und wertvolle Arbeit.

Eine Anzahl von anderen Abhandlungen, die als Beilagen zu Jahresberichten höherer Schulen erschienen sind, werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

Von Hülfsmitteln zur Einführung in die *Litteratur des Mittelalters* sei zunächst erwähnt das von uns bereits Jb. III, B23 genannte Buch von H. Kamp, *Der Nibelungen Not in metrischer Übertragung nebst Erzählung der älteren Nibelungensage*, welches im Berichtsjahr bereits in 3. Aufl. erschien. Wir haben unserer damaligen Beurteilung nichts hinzuzufügen. BbG. 195 besprechen die Übersetzung eingehend und urteilen im ganzen günstig, in der Sprache sei allerdings noch manches nachzubessern.

Gudrun in metrischer Übertragung von Kamp ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie desselben Verf. Nibelungenlied. Als Form hat er die Nibelungenstrophe gewählt und sich inhaltlich im wesentlichen nach der von Müllenhoff getroffenen Auswahl gerichtet. Der ganze erste Teil der Dichtung bleibt fort und auch aus den beiden folgenden wird nur das Wesentlichste geboten. So haben wir eine nicht zu umfangreiche Dichtung vor uns, zu deren Lektüre nicht viel Zeitaufwand gehört. Die Einfachheit der epischen Sprache hat Verf. sehr wohl mit Gefälligkeit des Ausdrucks zu vereinigen gewufst.

Das Nibelungenlied nach den besten Übersetzern herausgegeben, mit Einleitung und Erläuterungen von O. Hellinghaus will ähnlichen Zwecken dienen, wie Kamps Übersetzung. Die Sprache ist leicht verständlich, das zur Erklärung Beigefügte (die Einleitung über die Dichtung im ganzen, der Anhang, ein Namenverzeichnis und sprachliche Erklärungen bietend) sind wohl ausreichend. Das Büchelchen empfiehlt sich überdies durch den billigen Preis von 90 Pf. Es umfafst die Nummern 61—63 einer Sammlung: Meisterwerke unserer Dichter, deren Nummern 54—55 (Frithjofsage) und 56—60 (Balladen deutscher Dichter) wir Gm. 862 angezeigt fanden. In den letzteren sind nach dem Beurteiler die Erläuterungen kurz und knapp, bisweilen zu kurz. — Hierher gehört auch W. Hahn, *Chriemhildlied*, älteste Gestalt des Nibelungenliedes. Ausgabe für Schulen nebst drei litterarhistorischen Abhandlungen. Dieses Heft ist für Schulen bearbeitet nach des Verf. gröfserem Buche: Kriemhild, Volksgesang der Deutschen aus dem 12. Jahrh., ins Nhd. übertragen und ästhetisch erläutert, welches mehr gelehrten Stoff heranzieht. Das Chriemhildlied ist aus der ursprünglichen Fassung des Nibelungenliedes herausgeschnitten. Es enthält in 43 Gesängen die ganze Geschichte der Chriemhild und ist für den Sekundaner ein gutes Lesebuch, welches ihm in geschlossener Folge das Leben Chriemhilds vorführt. Von dem gröfseren Werke heifst es bei aller Anerkennung ZöG. 229, Verf. sollte noch etwas feilen.

Von G. Legerlotz, *Das Nibelungenlied*, urteilen LL. Heft 23, S. 121: in so geringem Umfange sei die Dichtung wohl zu bewältigen; veraltete Wendungen hätten noch mehr unterdrückt werden können. PA. 479 sagt, es sei eine möglichst treue Nachdichtung. ZG. 457 erklärt die getroffene Auswahl für gut, fragt jedoch, wozu eine Auswahl nötig sei, wenn eine eingehende Beschäftigung mit der ganzen Dichtung sich ermöglichen lasse. Wir glauben nicht, dafs man das Ganze lesen kann und erklären uns mit einer Auswahl ganz einverstanden. Ebenso günstig wie die bisher erwähnten Urteile lautet das Zeitschr. f. deutschen Unterricht IV, 551 von J. Stahr in dem Aufsatz „Die ältere deutsche Litteratur in der Schule“ ausgesprochene.

Hier ist die Stelle, die Abhandlung von K. Rudolph *Über die geeignetste Form einer Nibelungenübersetzung* zu erwähnen. Von der Thatsache ausgehend, dafs ein älteres Litteraturwerk der eigenen Sprache durchaus nicht, wie man glauben sollte, dem Verständnis leichter nahe

geführt werde, als das einer fremden, sucht Verf. die Grundsätze für eine geeignete Übersetzungsform aufzustellen. Eine Übersetzung mufs Treue und Lesbarkeit zeigen. Freytag habe treu, aber nicht immer in reinem Neuhochdeutsch übersetzt, und wenn er in einer neueren Bearbeitung im letzteren Punkte Fortschritte zeige, so gehe die schlichte Einfalt des Volksepos verloren. Beyer sei so weit gegangen, die Lesbarkeit über die Treue zu setzen. In diesem Sinne habe Engelmann übertragen. Nach dem Gesagten empfehle sich vielleicht am meisten eine Übersetzung ohne rhythmische Form, zumal da es für diese keine festen Grundsätze gebe. Zum Schlufs bietet Verf. eine Probe einer Inhaltsdarstellung des Abschnittes „Von Rüdegers Freundschaft mit den Burgunden" in einer die Einfachheit des Originals zeigenden ungebundenen Rede.

Der Beschäftigung mit dem zweiten grofsen deutschen Volksepos dient L. Schmidt, Nachdichtung des *Gudrunliedes*. Wie schon früher, so ist diese auch im Berichtsjahr mehrfach mit grofser Anerkennung genannt. PA. 480 heifst es, Verf. habe seine Aufgabe mit grofsem Geschick gelöst. Die Verse seien fliefsend und glatt, die Sprache wohllautend. NJ. 125 urteilen, die Dichtung beruhe auf gründlichen Studien und verrate einen scharfen kritischen Blick. Der Übertragung des Gudrunliedes von Kamp ist vorher bereits Erwähnung geschehen.

Die zum Ersatz für die Beschäftigung mit dem Mhd. bestimmten *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur* von Bötticher und Kinzel werden BSb. 172 als ein höchst brauchbares Mittel für den deutschen Unterricht anerkannt, und wenn auch ZöG. 629 einzelnes in den Erklärungen und im Ausdruck (so in der Einleitung zum Hildebrandslied) zu bemängeln findet, empfiehlt sie das Unternehmen doch sehr. Vergl. auch PA. 473, ZR. 291, CO. 564, ZG. 620, Gm. 319 (Plan und Auswahl seien zu billigen, nur hätte aus H. Sachs so gewählt werden müssen, dafs das Buch auch an nicht protestantischen Schulen benutzt werden könnte). — Ein für die Schule allerdings weniger berechnetes, aber zur Privatlektüre wohl geeignetes Buch ist *Das Rolandslied des Pfaffen Konrad, nach der altdeutschen Vorlage zum ersten Male übersetzt* von R. E. Ottmann. Eine hübsche Beigabe sind die 39 Bilder aus der Heidelberger Handschrift. — *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde*, von Bettina von Arnim; mit einer Einleitung von F. Brümmer, wie das vorhin erwähnte Buch in Reclams Universalbibliothek erschienen, wird dazu beitragen, dies eigentümliche und interessante Schriftwerk weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

3. Die Methodik der Lektüre.

Vor allem ist auf die Erreichung einer gewissen Lesefertigkeit schon von den untersten Stufen an abzuzielen. Wie dies zu thun sei, davon handelt Krumbach, *Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und*

Sprechübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Vor dem Lesen selbst müsse man Vorübungen vornehmen, namentlich in der Aussprache der Vokale (vgl. Gm. 747). Nur wenn so von unten auf geübt wird, läfst sich das erreichen, was P. Mahn NJ. 571 ff. als unerläfsliches Erfordernis hinstellt: Kunstgemäfses Lesen und Vortragen sind unerläfsliche Forderungen des höheren Unterrichts. Dabei könnten auch andere Fächer dem Deutschen zu Hülfe kommen. Vermieden werden solle jedoch alles Schauspielerische. Wie man auszusprechen habe, legt in eingehender Weise dar H. Schmolke, *Regeln über die deutsche Aussprache.* An der Hand einer grofsen Zahl von Beispielen und auch unter Berücksichtigung von Fremdwörtern werden die Regeln aufgestellt, über die, wie Verf. im Nachwort sagt, das gemeine Bewufstsein zu entscheiden hat. Allgemein Gültiges läfst sich bei der Mannigfaltigkeit der Aussprache in den einzelnen Gegenden nur sehr schwer geben.

Möglichst viele Übungen im Lautlesen im Interesse eines besseren und tieferen Eindringens in den Inhalt fordert mit Recht R. Buchheim, *Zum deutschen Unterricht* S. 27. Er weist auf das Wort R. Hildebrands hin: „Das rasche Augenlesen hilft nebst anderen Einflüssen unserer Zeit unser gesundes Empfinden zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, die Rettung aus den schweren Gefahren unserer Zeit.“ Verf. hat ganz recht, wenn er sagt, man könne sich daraus, wie schlecht die Schüler in der Schule selbst lesen, abnehmen, wie sie wohl zu Hause lesen mögen, wenn niemand sie zwingt, laut zu lesen; wie oft sie da über Unverstandenes hinwegeilen mögen. In der Schule selbst mufs für Leseübungen Raum geschafft werden, wenn nicht anders, dann durch Beseitigung anderer Dinge aus den deutschen Stunden, am ehesten der Grammatik, die ohne Schaden dem lateinischen Unterricht überlassen werden kann, da man ohnedies bei Unterweisungen in der lateinischen oder überhaupt einer fremden Grammatik des Deutschen nicht entraten kann, also immer auf sie zurückgeführt wird.

Was nun die Behandlung des Gelesenen anlangt, so geben die eingangs bezeichneten Stufen, auf denen R. Lehmann vorgeschritten wissen will, besonders hierfür einen guten Anhalt. Es handelt sich hier in der That um das anschauliche, das historische und das kritische Verständnis, die in steigender Reihenfolge anzustreben sind. Der von R. Lehmann S. 36 angeführte Grundsatz Schraders gilt für alle Stufen: „Die Erklärung soll nicht weiter gehen, als das vorliegende Schriftwerk erfordert.“ Das Ziel ist die verständnisvolle und bildende Anschauung dieses Werkes selbst und die Aufgabe für die oberen Klassen ist (vergl. Lehmann S. 36) nach den Ausführungen von Hiecke und Laas ein kraftvolles Durchdringen und Durcharbeiten des gegebenen Stoffes. Bezeichnend in diesem Sinne ist ein Satz Hieckes: „In höherem Sinne zu lesen ist Aufgabe der Schüler.“ Man sehe zu dieser ganzen Frage die vergleichende Charakteristik von Laas und Hiecke bei Lehmann S. 38 ff. Nach Hieckes Theorie sollen auf den unteren Stufen bei der Erklärung

von Gedichten diese 5 Gesichtspunkte mafsgebend sein: 1. Was ist erzählt? 2. In welchen Abschnitten ist erzählt? 3. Wie ist erzählt? (Besprechung der Darstellung im ganzen und des Ausdrucks im einzelnen, Besprechung der Charaktere, Entwickelung des Versmafses.) 4. Was ist das Grundthema des Erzählten? 5. Mit welchen anderen Gedichten läfst sich das gerade vorliegende schicklich vergleichen? — Dazu treten in den oberen Klassen noch 4 andere Punkte hinzu: 1. das plastische Moment, d. h. der Einblick in die Mittel der dichterischen Gestaltung, 2. das musikalische Moment (Klang, Metrum, Reim), 3. der Grundton des Gedichts, die glückliche Wahl des Einzelausdrucks sowie die Haltung der Charaktere desselben im ganzen, 4. die Ökonomie des Gedichts, die Anlage und der Bau desselben. — Nach Lehmanns Ansicht, der wir beipflichten müssen, genügen von den 5 ersteren Punkten die beiden ersten, um ein ausreichendes anschauliches Verständnis anzustreben. Laas führt die Forderungen auf das rechte Mafs zurück; er sagt: „Wir nehmen in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das receptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urteil in Anspruch." Für die methodische Ausbildung des ersten Teiles jenes Satzes hat nach Lehmanns Klage Laas wenig gethan, sein Interesse ist vorwiegend, ja fast ausschliefslich den oberen Klassen zugewendet. Und zwar ist hier sein Ziel, den Schüler zu eigenem ästhetischen Urteil zu führen auf der Grundlage der festen Gesetze der Kunst. Den von Lehmann aufgestellten Unterschied zwischen historischem und kritischem Verständnis verwischt er dabei; ihm geht beides in eins zuzusammen. Das Verständnis der Klassiker bildet bei ihm nicht das letzte Ziel des deutschen Unterrichts; er soll noch höheren Zwecken dienen. Er soll zur Überbrückung der beklagenswerten Kluft zwischen den Anforderungen der Schule und der Universität und des Lebens dienen. Die aus solchen Grundsätzen folgende Methodik der Lektüre, nach denen diese in eine kritische Ästhetik, die Aufsatzübung in einen Kursus der angewandten Logik ausläuft, kann R. Lehmann nicht billigen, weil ihm die Verquickung des deutschen und des philosophisch-propädeutischen Unterrichts nicht glücklich erscheint.

Schnippel stellt S. 7 als den Zweck der Prosalektüre in den mittleren Klassen (es handelt sich zunächst um UIII) in erster Linie hin „eine möglichst vollständige geistige Durchdringung des Inhalts zur Erweiterung der Allgemeinbildung; die Bereicherung des Sprachschatzes und die Bekanntschaft mit vorbildlichen Stilmustern steht erst in zweiter Linie". Nach diesem Grundsatze regelt sich dann die S. 8 behandelte Methodik.

Ein Muster praktischer Ausführung ist das bereits erwähnte Buch von O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung (1. Teil, VI--III). Seine Grundsätze hat Verf. in dem Vorwort ausgesprochen; er betont, wie das auch die vorhergenannten Lehrpläne thun, neben anderen Zwecken besonders die Bereicherung des

Sprachschatzes der Schüler und ihre stilistische Ausbildung. Wieviel ist auf diesen Gebieten bisher lediglich einem blinden Zufall anheimgegeben worden! Der Schüler braucht auch hier durchaus eine systematische Anleitung, wenn wirklich etwas Erspriefsliches geleistet werden soll. Bei den einzelnen prosaischen Lesestücken ist dann nun folgende Ordnung in der Besprechung innegehalten worden: a) Einleitung, b) Sacherklärung, c) Wortschatz, d) Grammatik, e) Stil, f) Rechtschreibung; für die poetischen Stücke: a) Erweckung der Stimmung, b) Vortrag des Gedichts (durch den Lehrer selbst), c) Sacherklärung, d) Bau des Gedichts. -- Dafs je nach der Stufe die Ausfüllung der genannten Abteilungen, die Besprechung eine verschiedene sein mufs, liegt auf der Hand. Eins könnte man vielleicht an der die Prosastücke betreffenden Erklärungsreihe vermissen, wir meinen die Zusammenfassung des Inhalts und die Anordnung desselben (worauf Schnippel S. 8 ein ganz besonderes Gewicht legt). Man erinnere sich aber nur, dafs Verf. sein Buch nennt: Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache. Er will eine Erziehung der Jugend zur Sprachschönheit, Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit anstreben (Vorwort S. V). Für diese Seite des deutschen Unterrichts (für die übrigens besonders charakteristisch ist, dafs er auf eine regelmäfsige, festgegliederte und eingehende Behandlung des Wortschatzes Wert legt, die in dieser Schrift zum ersten Male als selbständige Aufgabe erscheint), will Verf. „das geben, was dem Lehrer gegenwärtig sein mufs, wenn seine Unterrichtsstunde eine lebendige Kunstleistung werden soll“ (Vorwort S. IX), und das Gebotene ist höchst praktisch und gut verwertbar. Was insbesondere die poetischen Lesestücke anlangt, so hat Verf. S. 111 seine Grundsätze dargelegt. Hier mufs das rein Sprachliche fortfallen, also grammatische und stilistische Übungen. Vor allem mufs die Stimmung für rechte Aufnahme des Gedichts erweckt werden, nur dann kann dasselbe wirken. „Jede Stunde, in der ein Gedicht erklärt wird, soll eine Weihestunde für die Schüler sein“, daran mufs der Lehrer stets denken, wenn er diese Aufgabe vor seiner Klasse löst, die nach Lyon zu den schwierigsten und höchsten gehört. Beiläufig sei hier bemerkt, dafs er mit dem Berichterstatter Umwandlungen eines Gedichts in Prosa unbedingt verwirft, wohl weil er darin eine Art Entweihung der Dichtung erblickt.

Einer der wundesten Punkte auf dem Gebiete des ganzen deutschen Unterrichts ist die Prosalektüre in den Mittelklassen. Dazu äufsert sich (abgesehen von den betreffenden Abschnitten in den beiden mehrfach erwähnten Lehrplänen) A. G. Meyer, *Deutsche Prosalektüre in den Mittelklassen höherer Lehranstalten.* In III und UII pflegt die Prosalektüre recht im argen zu liegen; meist wird in beiden Klassen (und in OII obendrein) recht wenig Prosa gelesen (S. 3). Abhilfe für diesen Übelstand sucht Verf. zu bieten, indem er einerseits passenden Stoff vorschlägt und anderseits die Wege vorzeichnet, die man bei der Behandlung einzuschlagen habe. Er entscheidet sich für eine sorfältig ausgewählte,

etwas umfangreichere Lektüre. Für geeignet hält er beispielsweise Abschnitte aus der „Geschichte des dreifsigjährigen Krieges“ für OIII, aus dem „Abfall der Niederlande“ für UII, aus Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen Krieges den Feldzug von 1757 für OIII, aus „Dichtung und Wahrheit“ einen Abschnitt, der die Zeit bis 1765 behandelt, für UII, dazu einzelnes aus E. M. Arndt (Wanderungen und Wandlungen), ferner A. v. Humboldt, Reise in die Äquinoktialgegenden und Ansichten der Natur, aus Peschels Völkerkunde, Häckels Indischen Reisebriefen u. a. Dazu kämen einige litterarische Erzeugnisse im engeren Sinne (Kleist, Michael Kohlhaas; Immermann, Der Oberhof; Hauff, Lichtenstein; Stifter, Hagestolz; Riehl, Novellen; einiges von Zschokke u. a.). Ob solche Abschnitte in einzelnen Heftchen herausgegeben (wie in der Sammlung von Wychgram) oder in ein Lesebuch zusammengefafst werden sollen, ist ziemlich gleichgültig; Verf. hofft, es werde einst ein solches Lesebuch zusammengestellt werden; einstweilen gebe er den Einzelheften den Vorzug. Bei der Behandlung ist auf das Litterargeschichtliche, auf die zeitlichen, örtlichen und sonstigen Verhältnisse möglichst kurz einzugehen. Auf das sinngemäfse Lesen bereitet sich der Schüler zu Hause vor; bei der Durchnahme habe man sich mit dem Inhalt und mit der Form gleichmäfsig zu beschäftigen. Erfassung des Inhalts sei die erste Aufgabe, daher habe sie voranzugehen; dann widme man eine zusammenhängende Zeit der Form, wobei auch auf Worterklärungen Gewicht zu legen sei, ebenso wie auf die Bereicherung des Wortschatzes. Auch Satzlehre praktisch zu treiben, ebenso wie Periodenbau, findet sich oftmals gute Gelegenheit. Einzelne ausgewählte kleinere Abschnitte empfehle sich auswendig lernen zu lassen. Aufser der Klassenlektüre könne es auch eine Privatlektüre geben, die durch Angabe des Inhalts und der Gedankenordnung kontrolliert werden solle. — Wir sehen, dafs die Abhandlung eine ganze Anzahl praktischer Winke für die auf der Mittelstufe oft recht vernachlässigte Prosalektüre giebt.

Ein einzelner Beitrag zur Methodik der deutschen Lektüre ist ZG. 705 der Aufsatz von P. Wetzel, *Zur Bedeutung der Frage bei der Behandlung deutscher Gedichte im Unterricht.* Derselbe richtet sich gegen Denicke (NJ. 1889, S. 71: *Über Wesen, Wert und Anwendung der fragenden Lehrmethode*). W. ist gegen die fragende Entwickelung, wie sie D. bei Gedichten will. Man solle nicht vor dem Lesen das Gedicht seinem Inhalt nach durch Fragen aus den Schülern herauszubekommen suchen; man solle vielmehr die Dichtung unmittelbar wirken lassen. Manche der vorgeschlagenen Fragen führten den Schüler gar nicht auf das Richtige. In die Fragen solle man nicht zu viel hineinlegen.

Über Borowski, *Fragen zur Erklärung der deutschen Gedichte unseres Kanons* sagt Gm. 747, dergleichen Fragen könne sich jeder mit leichter Mühe selbst machen.

Vorschläge für eine Auswahl der in III zu behandelnden Gedichte bietet der Lehrplan von Schnippel; überdies finden wir LL. Heft 24

S. 109 einen Kanon deutscher Gedichte für VI—OIII, zusammengestellt durch gemeinsame Arbeit des seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Die für die Auswahl mafsgebenden Grundsätze, welche man nur billigen kann, sind folgende: 1. die Gedichte müssen nach Stoff und Ideeengehalt innerlich verwandt sein, d. h. nach den durch sie geweckten mannigfachen Interessen, und den in ihnen enthaltenen bedeutsamen Anschauungen und Begriffen; 2. Rücksicht müsse genommen werden auf umliegende Unterrichtsstoffe; 3. ebenso auch auf die Erfahrungswelt der Schüler und ihre Interessen; 4. ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren müsse beobachtet werden. Um einige Einzelheiten zu erwähnen: wir können uns nicht damit einverstanden erklären, dafs „Die Kraniche des Ibykus“ in UIII und „Der Spaziergang“ in OIII behandelt werden. Wir glauben, dafs diese beiden Gedichte nicht der richtigen Stufe zugewiesen sind. Die Kraniche des Ibykus würden wir frühestens nach OIII, den Spaziergang nach OII legen.

Wir wenden uns nun zur Methodik der Lektüre in den oberen Klassen. Hengesbach (s. CO. 265) wünscht, wie auch die bereits erwähnten Lehrpläne, besonderes Gewicht auf die sprachliche Seite gelegt; man dürfe den Grundsatz Nohls: „Für den Lektüre-Unterricht müssen alle sittlich anstöfsigen Stellen aus dem Text entfernt werden“, nicht dahin ausdehnen, dafs man, wie das in der Schöninghschen Ausgabe geschehen sei, beständig Mund für Maul setze und so in Ziererei verfalle; damit verliere man ein lehrreiches Beispiel für den Bedeutungswandel.

Die Verteilung des Stoffes in den oberen Klassen wird in den beiden erwähnten Lehrplänen genauer angegeben. Besonders hervorgehoben sei hier, dafs, während sowohl Lehmann (S. 262—269) wie auch Schnippel (S. 71) Lessings Laokoon in I (wenn auch ersterer mit einer gewissen Einschränkung) behandelt wissen wollen, Nohl (s. Hengesbach CO. 266) diese Schrift vom Schulunterricht ganz ausschliefst; es versteht sich von selbst, dafs wir ihm darin nicht folgen können. Lehmann hat ganz recht, wenn er (S. 262) sagt: „Der Laokoon gehört zu denjenigen Werken, welche dem deutschen Geist das Verständnis für die Kunst des Altertums erschlossen und damit zugleich ein Schönheitsideal aufgestellt haben, durch das die Entwickelung unserer klassischen Poesie entscheidend beeinflufst worden ist.“ Allerdings weist er S. 263 auf Winckelmann als auf die eigentliche Quelle geläuterter Anschauung von den Kunstwerken des Altertums, wenn auch in der Schule allerdings nur einige Stellen aus Winckelmanns *Geschichte der Kunst des Altertums* gelegentlich behandelt werden können; daher habe auch E. Grosse in seiner Behandlung von Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben“ die berühmte Schilderung des Apollo vom Belvedere von Winckelmann als Anhang hinzugefügt.

Wie den Laokoon Lessings, so will Nohl auch Schillers philosophische Schriften ganz aus der Schullektüre beseitigt wissen, ganz gegen Lehmanns Ansicht (S. 297) und gegen Schnippel (S. 78), der allerdings eine vorsichtige Auswahl empfiehlt. Eine sehr treffende Auswahl ist nach

Lehmann 297 Anm. 2 die von Imelmann in Wychgramms Sammlung „Kleinere philosophische Aufsätze von Schiller“; bedauert wird nur, dafs der Aufsatz über das Pathetische und die „Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst“ fehlen.

Besonders warm tritt Lehmann S. 232 f. für die Lektüre Shakespeares in I ein; die von ihm angeführten Gründe sind durchaus stichhaltig; wir glauben indes, dafs eine eingehendere Beschäftigung mit dem brittischen Dichter in der Klasse schwerlich ohne Vermehrung der Stundenzahl möglich sein wird. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen wird Shakespeare-Lektüre häufig wohl nur privatim von den Schülern betrieben werden können. Eine solche Privatlektüre läfst sich durch Vorträge ganz gut kontrollieren. Zu diesem Mittel hat der Berichterstatter nicht nur hinsichtlich Shakespeares, sondern auch mancher neueren Dichter gegriffen, deren Kenntnis man unserer heranwachsenden Jugend gern vermitteln möchte (wir erinnern an einzelne Stücke von Grillparzer u. a.).

Die Grundlinien der Behandlung sind nach Lehmanns Darstellung oben bereits gezogen worden; wir verweisen hier auf die Ausführungen in dem allgemeinen Teil des Lehrplans. Mit Recht sagt Schnippel (S. 78) in Bezug auf die Prima, dafs hier die Behandlung noch mehr als vorher von der Erklärung der Einzelheiten zum Überblicke über das Ganze und zu einem Erfassen desselben sich erheben müsse. Was hier im allgemeinen von der Lektüre gesagt ist, führt Florin (in: *Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Tell* S. 1 ff.) für das Drama aus. Hauptgesichtspunkte sollen nach seiner Forderung (S. 3) sein: 1. die Handlung in ihrer fortschreitenden und organischen Entwickelung, 2. die Charakterzeichnung, 3. die Diktion, die bei einem poetischen Kunstwerk das ist, was in der Malerei das Kolorit, 4. Stoff und Form müssen sich durchdringen und aus dem Ganzen ein bedeutsamer Grundgedanke, eine sittliche Idee hervorleuchten. Die genannten Dinge müfsten zu klarer Anschauung gebracht werden. Die weitere Entwickelung der Methodik stützt sich bei Florin namentlich auf H. Unbescheid, dessen treffliche Arbeiten auf diesem Gebiet wir bereits früher gebührend gewürdigt haben. „Die ästhetische Behandlung bleibt die Hauptsache, die dramatische Lektüre hat hauptsächlich den Bau des Dramas zu berücksichtigen.“ F. entscheidet sich dafür, einen Teil der häuslichen Lektüre zu überlassen, natürlich mit entsprechender Kontrolle. Ausgaben mit Anmerkungen, wie die Cottaschen und Klasingschen erleichtern nach seiner Ansicht das Verständnis für den Schüler; indessen verspricht er sich von denselben nicht zu viel, da manche Selbstverständliches enthalten; man sehe den Anmerkungen nicht immer die Schulerfahrung an. Soviel wie möglich solle in der Klasse thunlichst gut vorgelesen werden. Ein wenn auch nur geringes Mafs von Kritik will er der Schule zugestanden wissen; wir geben dies zu, aber nur in den Fällen, wo es sich von selbst aufdrängt. Der durch die Lektüre zu ermittelnde litterargeschichtliche Stoff solle „nur die Höhenzüge geben, und der Platz solle charakterisiert werden, der den

Meisterwerken innerhalb gewisser Perioden gebührt“, sagt Unbescheid sehr treffend. Eine Zeichnung des geschichtlichen Hintergrundes sei bei historischen Stücken unerläfslich. Dies sind die methodischen Grundzüge bei Florin. Nach denselben erfolgt dann seine „unterrichtliche Behandlung von Schillers Tell“. – Im übrigen verweisen wir auf den durchweg auf das Stoffliche eingehenden Abschnitt über die Behandlung bei R. Lehmann S. 232—299. – Ein einzelner, sehr lehrreicher Beitrag zur Methodik des Lektüre-Unterrichts ist F. Heussner, *Goethes Wahrheit und Dichtung in der Prima des Gymnasiums* Gm. 813 ff. Die Gesichtspunkte, von denen aus man diese Lektüre, die wenigstens für die ersten drei Bücher unerläfslich scheint, vorzunehmen hat, werden entwickelt, der wichtigste Inhalt zusammengefafst; die Auswahl, welche Verf. vorschlägt, geht darauf aus, einerseits die innere Entwickelung des Dichters in der früheren Jugend zu kennzeichnen, dann aber auch die damaligen Verhältnisse klarzulegen. Die mancherlei praktischen Winke wird der Lehrer gut verwerten können. Dafs die Formalstufen überall in der Methodik des Lektüre-Unterrichts mehr oder weniger Anwendung finden, versteht sich von selbst.

Von den früher bereits erwähnten methodischen Hilfsmitteln werden wieder genannt Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen* PA. 282. Der Beurteiler findet die Schrift einseitig; das Drama werde zu sehr in den Vordergrund gestellt. Verf. ästhetisiere zu sehr. Gm. 749 spricht sich zustimmend aus. Nicht unerwähnt bleiben darf hier das äufserst günstige Urteil, welches K. Lehmann, *Der deutsche Unterricht* S. 20 Anmerk. über die Schrift von Goldscheider fällt: „Unter der Fülle von Gedanken, die das aufsergewöhnlich anregende kleine Buch enthält, findet sich viel Wertvolles für die Methode ästhetischer Betrachtung. Für die Unterrichtszwecke selber freilich wird man es nur mit wesentlicher Einschränkung verwerten können, da es ausgesprochenermafsen die höchste Höhe ästhetischer Entfaltung anstrebt und das praktisch Erreichbare grundsätzlich nicht von dem absolut Höchsten scheidet.“

Bettingen, *Grundzüge der dramatischen Kunst*, wird ZR. 292 ein kleines, aber feines Buch genannt. Die Grundanschauung des Verf. wird gebilligt. Genannt seien hier zum Schlufs zwei Vorträge von Paulus Cassel: *Laokoon in der Mythe und Kunst* und *Nathan der Weise*, beide ansprechend, beide als Hilfsmittel auch für den Unterricht in der Schule wohl verwertbar.

1. Anhang: Die Deklamation.

Die oben genannten Lehrpläne und andere methodische Schriften weisen mit Recht auf die Wichtigkeit der Deklamation hin. Nach Schnippel (S. 9) (es handelt sich dort um die UIII, die angegebenen Grundsätze haben aber auch für alle anderen Klassen mit den durch die

Verhältnisse gebotenen Änderungen Gültigkeit) ist dabei: 1. auf eine nicht blofs deutliche, sondern auch gute Aussprache zu achten, namentlich auf Reinheit der Vokale; auf das auslautende g u. Ähnl., sodann 2. auf richtige Interpunktion beim Sprechen, womit die Gewöhnung an eine zweckmäfsige Verteilung des Atemholens aufs engste zusammenhängt, 3. auf sinngemäfse Betonung des Wichtigsten in jedem Satz. Das Aufgegebene ist von etwa drei Schülern aufzusagen, die dazu vor die Klasse zu treten haben. Dabei ist auf Körperhaltung u. s. w. zu achten. Jedes Herunterleiern ist aufs entschiedenste zu bekämpfen.

Sollen solche Übungen die rechte Frucht bringen, dann sind sie möglichst häufig anzustellen; den Grund der geringen Erfolge sehen wir namentlich in dem Zeitmangel.

Was die Schüler im Aufsagen von Gedichten zu leisten vermögen, kommt ja namentlich an vaterländischen Gedenk- und Festtagen zu rechter Verwertung und Geltung. Für solche bieten (abgesehen von G. Weck, *Unsere Toten*, vgl. BSb. 85) Stoffe A. Wehner, *Gedichtsammlung für Schulfeierlichkeiten an den vaterländischen Gedenktagen der neuesten Zeit*, nach ZG. 743 eine gute Sammlung, die an einigen Stellen noch aus süddeutschen Zeitungen ergänzt werden könnte. Hierher gehört auch F. Basedow, *Germania, zweitausend Jahre vaterländischer Geschichte und deutscher Dichtung*, eine Zusammenstellung in echt vaterländischem Geist, welche CO. 563 sehr empfohlen wird.

Wir nennen auch noch P. Stühlen, *Deutsche Feierklänge in Frieden und Krieg*, 2. Aufl., nach CO. 580 sehr zu empfehlen.

2. Anhang: Jugendschriften.

In No. 313 der „Post“ (vom 13. November 1889) wird der berechtigte Wunsch ausgesprochen, dafs diese Berichte auch über *Jugendschriften* etwas bringen möchten. Soweit dies nach dem vorliegenden Stoffe möglich ist, kommen wir dem gern nach; einen kleinen Anfang damit haben wir bereits im vorigen Jahrgang (S. III, 24) gemacht.

J. Schmidt behandelt die Frage: *Wie die Jugend lesen soll.* Er stellt folgende beiden Grundsätze auf, die auf allgemeine Billigung Anspruch haben: die Jugend soll 1. mit Mafs und Besonnenheit, 2. langsam und nicht viel auf einmal, aber täglich etwas lesen (vergl. Gm. 688).

Welche Auswahl man zu treffen habe, ist eine überaus schwierige Frage. An Unterhaltungsschriften ist im ganzen Mangel. Für die unteren Klassen können wir als recht brauchbar empfehlen, H. C. Andersen, *Ausgewählte Märchen für die Jugend.* Einzige vom Verf. besorgte deutsche Ausgabe. Mit 4 Bildern in Ölfarbendruck nach Originalzeichnungen von L. Hutschenreuter, sowie zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitten. 11. Aufl. Der gut ausgewählte Inhalt und die geschmackvolle Ausstattung empfehlen das Buch sehr. Für vorgeschrittenere Schüler nennen wir E. Frommel, *Allerlei Sang und Klang*, 3. Aufl. Die geist-

und gemütvollen, aus dem Leben geschöpften Erzählungen des angesehenen Schriftstellers (9 an Zahl) werden ihre Anziehungskraft auch in dieser neuen Auflage bewähren. Östr. MS. 117 fanden wir für Schülerbibliotheken empfohlen: Hebel, *Ausgewählte Erzählungen des rheinl. Hausfreundes*, herausgegeben von Stöber; Wallace, *Ben Hur*, und L. Pichler, *Historische Erzählungen für die Jugend.* Die von uns bereits früher genannten Märchen von E. M. Arndt werden BSb. VI, 197 von neuem empfohlen. Rosegger, *Erzählungen* (ausgewählte Werke in 75 Lieferungen mit Abbildungen), werden CO. 165 sehr geeignet zur Einführung in die Bibliotheken genannt. (Vergl. auch ebendort 497.)

Die nach ihren früheren Arbeiten mit Recht beliebte Jugendschriftstellerin Johanna Spyri ist nach BlS. S. 93 in ihren neuerdings erschienenen Sachen (so besonders in: *Verschollen, nicht vergessen*, welches eingehend besprochen wird) unnatürlich und ungesund.

Als ein für Schülerbibliotheken sehr geeignetes Werk empfehlen wir ferner E. Engelmann, *Germanias Sagenborn, Mären und Sagen für das deutsche Haus.* In anmutiger, leicht faſslicher Weise wird hier eine groſse Zahl von Sagen aus Epen erzählt, deren Kenntnis für den heranreifenden Schüler von groſser Wichtigkeit ist. — Eben hierher ziehen wir: *Homers Odyssee* in freier Umdichtung für das deutsche Haus von E. Engelmann. Mit vielen Bildern. Die Verse lesen sich glatt, die Abbildungen veranschaulichen gut die wichtigsten Stellen der Dichtung. Dieses Buch, von dem uns die 3 ersten Lieferungen vorliegen (es sollen deren 10 werden), eignet sich nach unserem Dafürhalten ganz besonders für die Stufe der III; es wird dort wohl imstande sein, das Interesse des Knaben für dies groſse Heldengedicht zu erwecken. Ganz besonders gute Dienste dürfte es übrigens auch auf den oberen Stufen höherer Mädchenschulen thun. Für die oberen Klassen ist ein passendes Unterhaltungsbuch: *Hans Sachs, ein deutscher Handwerker und Dichter, nach seinem Leben und nach seinen Dichtungen dargestellt* von G. Schumann. In den Rahmen der Lebensgeschichte des volkstümlichen Mannes hat Verf. mit sachkundiger und geschickter Auswahl eine ganze Anzahl von Dichtungen der verschiedensten Art des Nürnberger Meistersängers eingefügt. Die Darstellung ist einfach und liest sich angenehm; sie berücksichtigt eingehend die Zustände und Verhältnisse in dem alten Nürnberg und giebt überdies eine recht dankenswerte Übersicht über die Geschichte und Bestrebungen des deutschen Meistergesanges. Die Gedichte sind, soweit dies anging, in der ursprünglichen Form gegeben. Der Schluſsabschnitt enthält eine kurz zusammenfassende Würdigung des Dichters. Ein Buch wie dieses dient nicht bloſs der Unterhaltung und Belehrung, sondern es ist wohl imstande, auch nationale Gesinnung zu wecken und zu beleben. Deshalb sollte es um so mehr willkommen sein. — Auch K. Halling, *Gedichte des Grafen Adolf Friedrich von Schack* wird ganz passend seinen Platz in Schülerbibliotheken finden. Die Zunahme des Leserkreises der Schackschen Gedichte hat den Herausgeber

zur Zusammenstellung seiner in 7 Abschnitte eingeteilten Auswahl veranlafst. Eine Skizze des Lebens des Dichters geht voran. Die gebotenen Gedichte sind grofsenteils lyrisch, es finden sich darunter aber auch solche epischen Inhalts. Nahezu die Hälfte des etwa 200 Seiten umfassenden Buches nehmen recht eingehende Erläuterungen zu den Dichtungen ein. Abgesehen von der schönen Form, machen die Gedichte Schacks auch durch ihren tiefempfundenen Inhalt einen recht nachhaltigen Eindruck. Sie erscheinen überdies ebenfalls recht geeignet zur Belebung des vaterländischen Sinnes. — Im Anschlufs daran sei die lieferungsweise erscheinende Ausgabe der gesammelten Werke von *Hoffmann von Fallersleben* erwähnt. Der aus manchem schönen Liede unserer Jugend bereits bekannte Dichter wird hier in allen Seiten seiner Thätigkeit vorgeführt, und so könnte man wohl daran denken, auch die heranwachsende Jugend mit ihm bekannt zu machen. — Eine dramatische Kleinigkeit, für deren Erwähnung wir sonst nicht einen rechten Platz wüfsten, ist A. Trümpelmann, *Die Predigt am Muldenstein, Episode aus Luthers Leben.* Der ev. Schüler wird das kleine Heftchen gern lesen; vielleicht eignet es sich auch zur Darstellung bei passender festlicher Gelegenheit. - Ebenfalls nur hier unterzubringen wüfsten wir F. E. Brandstäter, *Das Fest des Prometheus*; epische Dichtung. Ausgehend von der Prometheus-Sage, die er nach den alten Quellen gründlich studiert hat, behandelt Verf. in der 253 Seiten umfassenden, in einer klaren und schönen Sprache geschriebenen Dichtung nach seiner eigenen Angabe (s. Vorwort S. VII) den Gedanken, „dafs die Kultur ein grofses Gut der Menschheit, die Überkultur aber, d. h. die über das Sittengesetz sich hinwegsetzende Kultur, ihr Fluch ist“. Das knüpft, wie man sieht, an Gedanken in Schillers Ideeendichtung und in seinen philosophischen Abhandlungen an, und hier ist die Stelle, wo Brandstäters Epos mit der in den obersten Gymnasialklassen betriebenen Lektüre Fühlung hat. Und so möchte sich dasselbe für vorgeschrittene Schüler empfehlen, wenn wir es auch nicht gerade als ein für Schülerbibliotheken in erster Linie passendes Buch bezeichnen wollen. Jedem denkenden Leser indes wird es mit seinem reichen Ideeengehalt viel Genufs bereiten.

Wie bereits eingangs bemerkt, ist an unterhaltendem Lesestoff, namentlich für die Schüler der obersten Klassen, Mangel. Es gilt hier, die gewissenhafteste Auswahl zu treffen. Dafs eine solche durch den vortrefflichen *Katalog für Schülerbibliotheken* von Ellendt erleichtert wird, ist bekannt. Wünschenswert wäre, dafs zu dem weit verbreiteten Buche immer in kürzeren Zwischenräumen Ergänzungen erscheinen möchten.

4. Metrik. Poetik.

Die Metrik und Poetik wird, wie dies auch die beiden mehrfach erwähnten Lehrpläne für den deutschen Unterricht von Lehmann und Schnippel in Übereinstimmung mit den sonstigen Anschauungen ver-

langen, nur insoweit sie zum Verständnis der Lektüre erforderlich ist, auf der Schule betrieben. Lehmann sagt S. 32f.: Metrik und Poetik haben sich noch viel mehr der Lektüre unterzuordnen als die Litteraturgeschichte. Für die Metrik komme es in erster Linie darauf an, dafs dem Schüler der Unterschied zwischen dem germanischen accentuierenden Prinzip und dem klassischen quantitierenden klar werde, sowie der Unterschied der altgermanischen und mhd. epischen Metrik von den entwickelteren mhd. und nhd. Formen. Treffend verweist Verf. auf die Bestimmung der preufsischen Lehrpläne hierüber (Erläuterung zu 2c). Dem deutschen Unterricht kommt es übrigens zu nutze, dafs schon im altsprachlichen eine ganze Anzahl von metrischen Anschauungen übermittelt werden müssen. Ähnlich wie Lehmann verhält sich auch Schnippel zu dieser Frage; auch er verlangt eine Beschränkung auf das Allernotwendigste.

Ehe wir zu den Hülfsmitteln auf diesem Gebiete übergehen, erwähnen wir einige vereinzelte, den Gegenstand betreffende Ausführungen. W. Hallada, *Ein kleiner Beitrag zur deutschen Metrik* (ZR. 577) zeigt, wie unsere Dichter (so Schiller im Siegesfest, im Montgomery-Auftritt in der Jungfrau, Goethe im Zauberlehrling) bei Benutzung der antiken Versmafse infolge des ganz anderen Charakters unserer Sprache nicht genau sind und nicht genau sein können. Man sollte den volkstümlichen Liedern, namentlich auch den Kinderliedern, in metrischer Beziehung mehr nachforschen. H. Schärf ist in: *Prof. C. Beyers Lehre vom deutschen Versbau und H. Heines Stellung innerhalb desselben* nach ZR. 608 ein begeisterter Lobredner Beyers und Heines, in dessen Dichtungen, wie er (S. 18) mit gewaltiger Übertreibung sagt, „instinktiv der unsterbliche urgermanische Sprachgeist auflebt und waltet, und dafs durch ihn allein unsere Sprache nach tausendjähriger Irrfahrt in der Fremde heimgekehrt ist zum rhythmischen Gesetze des altgermanischen epischen Verses“. PA. 283, wo dieselbe Schrift beurteilt ist, findet, dafs Heine mit Recht lobend erwähnt ist; indessen bedurfte es, meinen wir, nicht solcher Überschwenglichkeit.

In dem Aufsatz: *Moderne Poetik* giebt F. Prosch ZR. 649 zunächst eine Übersicht über die Entwickelung der Poetik; in der neuesten Zeit ständen Baumgart und Scherer im Mittelpunkt des Intereses; ersterer sei zu dogmatisch, aber sehr anregend. Scherer habe den Darwinismus in geradezu rücksichtsloser Weise auf die Poetik angewendet. -- CO. 27 stellt W. Wackernagel, *Poetik, Rhetorik, Stilistik, akademische Vorlesungen*, herausgegeben von Sieber, 2. Aufl. und Scherer, Poetik, nebeneinander. Der letztere richte sich gegen den ersteren; er wolle nicht traditionelle Lehre überliefern, sondern suche neue Wege einzuschlagen. Man fühle sich bei ihm zum Widerspruch herausgefordert, oft sei er derb naturalistisch, ja trivial. — H. Viehoff, *Die Poetik auf Grundlage der Erfahrungsseelenlehre*, herausgegeben nebst biographischer Skizze von Kiy, behandelt nach Gm. 128 am besten die Lyrik; Epos und

Drama kämen zu kurz; die Anführung von Stellen sei sehr praktisch, doch fänden sich einige Ungenauigkeiten.

Ein vielseitiges Buch, welches Dinge miteinander verbindet, die sonst gewöhnlich getrennt erscheinen, ist F. Köhler, *Aufsatzlehre und Psychologie.* An dieser Stelle kommen für uns die Abschnitte C. das Schöne und die Künste, die eine Art allgemeinen Teil bilden, und D. die Poetik und ihre Teile, in Betracht. Der erste Teil von D. umfafst die äufseren Hauptformen der Poesie; er handelt vom Rhythmus und den Versarten, sodann vom Gleichklang; der 2. Teil, von den inneren Formen der Poesie, behandelt die epische, lyrische und dramatische Dichtung. Das Buch benutzt die einschlägige Litteratur gewissenhaft, zeichnet sich durch eine lebendige Darstellung aus und bringt überall passende Beispiele bei. Auch die gangbarsten Versmafse der Dichter des Altertums werden behandelt. Des leider kürzlich verstorbenen J. Methner, *Poesie und Prosa* wird nach Inhalt und Darstellung ZR. 664 mit Recht günstig beurteilt. Sommer, *Grundzüge der Poetik*, wird neuerdings wieder genannt ZöG. 235.

Auf die eigentliche Natur der deutschen Metrik, der deutschen Wortfüfse, weist H. Bohm, *Zur deutschen Metrik*, hin. Wir müssen dem Verf. ganz recht geben, wenn er sagt, dafs so manche Versfüfse, die wir immer noch für ganz brauchbar halten, unserer Muttersprache einen Zwang anthun. Er will allein Trochäen, Daktylen und Amphibrachen als die im Deutschen für ganze Gedichte geeigneten Versarten annehmen. Dies weist er ausführlich an der Natur der deutschen Wortbetonung nach.

Ein interessanter Beitrag zur Geschichte der Metrik ist E. Brocks, *Die sapphische Strophe und ihr Fortleben im lateinischen Kirchenliede und in der neueren deutschen Dichtung.*

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Über die der Litteraturgeschichte in den Schulen jetzt zuzuweisende Stellung herrscht im ganzen Übereinstimmung. Sie kann nicht als Gegenstand für sich angesehen werden, sondern wird, soweit dies erforderlich ist, mit der Lektüre verbunden. Vergl. hierüber R. Lehmann S. 31. Derselbe warnt allerdings — und mit Recht — auch vor der Einseitigkeit, nur um des Grundsatzes willen, die Schüler über die Hauptzüge und Namen der wichtigsten Entwickelungsperioden in Unkenntnis zu lassen. Mit Opitz und Gottsched beschäftigen wir die Schüler nicht genauer, trotzdem müssen sie die Bedeutung dieser Männer verstehen lernen; ähnlich steht es mit der höfischen Epik des Mittelalters. Dazu liefsen sich noch manche andere Beispiele hinzufügen. — Von derselben Anschauung wie

Lehmann ausgehend, stellt Schnippel (S. 56f.) folgende 4 Grundsätze für den Betrieb der Litteraturgeschichte auf, 1. dieselbe habe sich zu beschränken auf orientierende Übersichten und charakterisierende Einzelbilder der Klassiker, anderseits 2. haben sich die letzteren auf die Hervorhebung derjenigen Werke zu beschränken, die einen für alle Zeit bleibenden Wert besitzen oder die deutsche Litteratur und die Entwickelung des deutschen Geistes entscheidend beeinflufsten und anderseits auf die kulturgeschichtlich bezw. psychologisch für den Entwickelungsgang der einzelnen Personen lehrreichen Erlebnisse, 3. die Litteraturgeschichte ist in eine organische und planvoll zu gestaltende Verbindung mit der Lektüre zu setzen, 4. das litterargeschichtliche Verständnis ist, wo irgend möglich, auf eigenes Sehen und vorsichtig bescheidenes Urteilen der Schüler zu begründen. -- Schnippel giebt dann auch eine recht übersichtliche Zusammenstellung dessen, was man in den einzelnen Klassen zu treiben hat; auch die Angabe von Quellen und einschlägigen Werken wird sehr erwünscht sein.

In ähnlichem Sinne wie K. Lehmann und Schnippel äufsert sich über den Unterricht in der Litteraturgeschichte auch A. Lehmann, *Bemerkungen zu dem Betriebe des deutschen Unterrichts in Prima* S. I f. Etwas anders stellt sich L. Stein zu dieser Frage in dem Aufsatz *Über die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Klassen des Gymnasiums.* Er verlangt (S. 6) „nicht Litteraturgeschichte im eigentlichen Sinne, wohl aber eine chronologisch geordnete, zusammenhängende Behandlung der Hauptepochen der deutschen Litteratur und der Haupterscheinungen in ihnen auf Grund der früheren, auf der obersten Stufe noch zu ergänzenden Lektüre der Schüler.“ Für die ältere Zeit wünscht er die gröfste Beschränkung, selbst für das Mhd., welches der Verf. im Original (in einigen Hauptwerken) zu lesen für notwendig erklärt. Jene zusammenhängende Behandlung wünscht er nach UI verlegt. Aus der Reformationszeit sind Luther und Hans Sachs zu behandeln. Aus dem folgenden Zeitraum verdienen Beachtung Opitz (wegen der Metrik; die Stelle darüber ist zu lesen); dann folgt die 2. Blütezeit. — Verf. befindet sich nicht gerade im Widerspruch zu der gewöhnlichen Anschauung über den Litteraturunterricht. Seine von den Lehrplänen ebenfalls gewollte Anlehnung der Litteraturgeschichte an die Lektüre schliefst Übersichten der von ihm gewünschten Art nicht aus; sie werden sonst vielleicht nur etwas kürzer gegeben, als er sie haben will.

Von den für die Schule bestimmten Hilfsmitteln nennen wir in erster Linie das keiner Empfehlung mehr bedürfende Buch von H. Kluge, *Geschichte der deutschen Nationallitteratur* (21. Aufl.). Das Buch verdient den fast beispiellosen Erfolg, den es gehabt hat, durchaus. — Ein Werk ganz anderer Art ist F. Zurbonsen, *Deutsche Litteraturkunde.* Auf der durch die Lehrpläne von 1882 gegebenen Grundlage enthält es, die Lektüre in den Mittelpunkt stellend, die zum Verständnis derselben erforderlichen Angaben. Wir glauben, dafs dem Verf. dieser Versuch

durchaus gelungen ist. Neben dem für die Lektüre selbst Erforderlichen spielt natürlich hier das Biographische eine wichtige Rolle. — Ähnlich dem Leitfaden von H. Kluge ist F. Seinecke, *Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur*, herausgegeben von W. Dieckmann. Die Charakteristiken der einzelnen Persönlichkeiten sind treffend, die Darstellung gefällig. Wie H. Kluge führt Verf. sein Buch bis auf die Gegenwart hin, ist jedoch für dieselbe nach ZG. 45, S. 151 nicht immer ganz zuverlässig. — W. Hahn, *Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte* ist ein kleines, ganz praktisches Lernbuch für die Jugend; alles ist kurz und knapp gehalten.

Von umfangreicheren Werken liegt Vilmar, *Geschichte der deutschen Nationallitteratur* vor. Die Vorzüge und die in einer gewissen Einseitigkeit beruhenden Mängel dieses Buches sind so bekannt, dafs man darüber kein Wort zu verlieren braucht. Im ganzen verdient es die wärmste Empfehlung als eine recht gute Litteraturgeschichte für das deutsche Haus und mittelbar auch für die Schule. Die von dem Herausgeber (A. Stern) veranstaltete Bearbeitung bringt die nötigsten Ergänzungen bis auf die neueste Zeit. — Ein eigenartiges Hilfsmittel für die Beschäftigung mit der Litteraturgeschichte ist C. Flaischlen, *Graphishe Litteraturtafel. Die deutsche Litteratur und der Einflufs fremder Litteraturen auf ihren Verlauf vom Beginn einer schriftlichen Überlieferung an bis heute, in graphischer Darstellung.* Das Streben nach Veranschaulichung durch bildliche Darstellung, die heutzutage auf allen Gebieten des Unterrichts eine so wichtige Rolle spielt, hat den Verf. bei seiner Arbeit geleitet. Die Tafel ist, wie eine Beurteilung ZG. 45, 150 f. sagt, mit grofser Mühe hergestellt, nur ist sich der Beurteiler nicht klar darüber, für wen sie bestimmt sein soll. Verf. sagt selbst, dafs sie ein Bekanntsein mit unserer Litteratur zur ersten, selbstverständlichen Voraussetzung hat. Für den Anfänger kann sie demnach nicht bestimmt sein; der Kenner aber finde sich auch ohne einen solchen Führer zurecht. Wenn wir diesen Ausführungen auch nicht unrecht geben können, so halten wir doch die übersichtliche Zusammenstellung für recht wertvoll. Zwischen den Anfängern und Kennern giebt es eine grofse Zahl Gebildeter, die sich die Entwickelung der Litteratur an diesem anschaulichen Bilde, welches durch die Anwendung von Farben besonders deutlich wird, auf Grund der durch den Unterricht in der Schule oder durch eigene Studien gewonnenen Kenntnisse gern wieder vergegenwärtigen werden.

Eine Ergänzung zu der Velhagenschen Sammlung deutscher Schulausgaben sind die beiden uns vorliegenden Bändchen: 1. O. Lyon, *Schillers Leben und Werke* und 2. K. Heinemann, *Klopstocks Leben und Werke* und R. Boxberger, *Wielands Leben und Werke.* Diese Lebensbeschreibungen der genannten Dichter sind wohl geeignet, die Jugend zu packen. Ganz besonders gilt dies von dem vortrefflichen Lyonschen Heft über Schiller; hierzu hätten wir nur eine Bemerkung zu

machen: es ist ja einerseits richtig, dafs Verf. die Geschichte der Jugend des Dichters so ausführlich erzählt, wir würden indes auch die Darstellung der Zeit der höchsten Kunstvollendung etwas eingehender wünschen. Im ganzen haben wir hier etwas Eigenartiges vor uns, wie es die pädagogische Litteratur bis jetzt wohl kaum aufzuweisen gehabt hat.

Wir verzeichnen nun noch eine Anzahl hierher gehörender Hilfsmittel, die im Berichtsjahr erschienen sind oder in demselben Erwähnung gefunden haben.

Breuning, *Goethe nach Leben und Dichtung*, wird ZöG. 918 mit grofser Anerkennung genannt; Verf. habe sich seiner Aufgabe in würdiger und geschickter Weise entledigt; die Darstellung sei klar, die Goethe-Forschung bis in die neueste Zeit benutzt. Ähnlich lautet das Urteil ZG. 683, nur sei im Tasso und Faust einzelnes mifsverstanden.

Ein das ganze Gebiet umfassendes Buch ist A. Goerth, *Einführung in das Studium der Dichtkunst*, I. Lyrik, II. Drama. Verf. gehe, sagen BbG. 45, davon aus, dafs sämtliche bisherige Litteraturgeschichten Geschichten der Bücher seien; er will im Gegensatz dazu eine Geschichte der dichterischen Kunstwerke bieten. Die Abschnitte über das Drama werden ganz verdienstlich genannt, nur werde hinsichtlich der Behandlung der Dichtungen zu viel Selbstverständliches gesagt. K. Haehnel, *Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte* ist nach Gm. 741 eine erleichternde Übersicht zum Lesebuch von Kummer-Stejskal; es bedürfe noch der Ergänzung und Erweiterung. — Das bekannte *Hilfsbuch* von Herbst (5. Aufl.) hat nach CO. 159 eine zu knappe Auswahl und zeigt zu grofse Sprünge; nach BbG. 355 bedarf der kleine Leitfaden nicht mehr einer besonderen Empfehlung. — Ein *Jahresbericht für neuere deutsche Litteraturgeschichte* wird seit 4 Jahren in Steinmeyers „Zeitschrift für deutsches Alterthum“ gebracht; er enthält eine Angabe der auf dem Gebiete der neueren deutschen Litteratur erschienenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Strauch. Die mühsame und verdienstliche Arbeit wird sehr anerkannt ZöG. 146. — Für die Schule bestimmt ist K. Th. Kriebitzsch, *Lehr- und Lesebuch zur Litteraturgeschichte für Schulen in drei Stufen*, herausgegeben von P. Kriebitzsch, nach CO. 692 eine sehr zu empfehlende Litteraturgeschichte in meist biographischer Gestalt. — K. Leimbach, *Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart* ist wiederum vorgeschritten; mit der uns zugegangenen 3. Lieferung ist der 4. Band vollendet. Wir haben unseren früheren Urteilen über dieses vortreffliche Hilfsmittel zur Einführung in die zeitgenössische Litteratur nichts hinzuzufügen. Wer mit der Gegenwart Fühlung gewinnen will, der vertraue sich diesem zuverlässigen Führer an. Verf. beobachtet bekanntlich die Buchstabenfolge; in der vorliegenden Lieferung werden die Namen Alex. Kaufmann bis Arnold Kluckhuhn behandelt. Hier sei von demselben Verf. als soeben erschienen auch erwähnt: *Zur Einführung in das deutsche Volkslied*, Auswahl und Erläuterung von 92 Volksliedern älterer und neuerer Zeit. Die litterargeschichtliche Einleitung ebensowol

wie die auf Sachliches und Sprachliches sich beziehenden Erläuterungen werden zu einer gründlichen Einführung willkommen sein. Hier fügen wir an J. E. Wackernell, *Das deutsche Volkslied.* Ein Vortrag, gehalten im deutschen Sprachverein zu Innsbruck, eine interessante, eingehende Würdigung jener volkstümlichen Dichtungsart nach Inhalt und Form, vielfach durch Beispiele belebt. — W. Lindemann, *Geschichte der deutschen Litteratur*, 6. Aufl. von Seeber. ist nach CO. 162 u. 242 gut und brauchbar, nur tritt darin der religiöse (katholische) Standpunkt zu sehr hervor. — J. Minor, *Schiller, sein Leben und seine Werke*, ist bis jetzt in seinen beiden ersten Bänden erschienen, und geht in denselben bis zum Aufenthalt des Dichters in Dresden bei Körner. Auf den allereingehendsten Studien beruhend, giebt dieses Werk eine Darstellung, die in jeder Beziehung hervorragend genannt werden mufs. Dem begeisterten Urteil ZöG. 781 stimmen wir ganz zu, nach welchem dies Buch ein grofs angelegtes Werk, eine wissenschaftliche Leistung ersten Ranges genannt wird, in dem reiches, vielfach neu erschlossenes Quellenmaterial geboten werde. Die Darstellung sei warm und schön. Wenn das Buch einerseits den in das Studium Schillers tiefer Eingeweihten in hohem Mafse anzieht, ja vielfach überrascht, so bietet es anderseits auch jedem Gebildeten vortreffliche Gelegenheit, mit dem Dichter eingehender bekannt zu werden; er braucht nicht zu fürchten, dafs er ein zu gelehrtes Werk vor sich habe. Die rückhaltloseste Anerkennung, ja Bewunderung wird dieser Darstellung von aufserordentlicher Bedeutung auch Zeitschrift f. deutschen Unterricht 282 f. zu teil. — Prosch, *Leitfaden für den litterarhistorischen Unterricht in den österreich. Lehranstalten*, ist nach ZöG. 1116 nach Inhalt und Form zu loben. — Die schon im vorigen Bericht genannte *Litteraturgeschichte* von F. Schultz wird ZG. 283 in mehreren Beziehungen bemängelt; Beurteiler (G. Wendt) findet, das Buch enthalte zu viel Stoff, es biete bisweilen halbwahre Urteile; es fehle in demselben der Denkstoff; man stofse auf manche Irrtümer. Günstiger urteilt PA. 280; doch, heifst es dort, manche Behauptungen seien subjektiv einseitig, namentlich sei dem Verfasser vorzuwerfen, dafs er zu viel Nebensächliches und Unwichtiges bringe. Auch die Sprache sei nicht immer korrekt genug. Nach ZR. 215 gehört das Buch zu den besten Litteraturgeschichten, die neuerdings erschienen sind: Gerühmt wird die ganze Anlange (der Zusammenhang mit der Geschichte), auch die Ausführung. Vermifst werden einige österreichische Dichter. Ebenso günstig lautet das Urteil BbG. 355; mifsraten seien nur die Abschnitte über das Drama S. 10 und 83. Das über die Mysterien Gesagte sei ungenügend. CO. 159 nennt das Buch eine beachtungswerte Erscheinung und recht geeignet namentlich für die älteren Schüler. — A. E. Schönbach, *Walther von der Vogelweide* bildet einen Band der von A. Bettelheim herausgegebenen Sammlung: *Führende Geister*. Die eingehende Lebensbeschreibung des grofsen Lyrikers ist mit einer Einführung in seine verschiedenartigen Dichtungen geschickt verbunden. Sie eignet sich wie für

weitere gebildete Kreise so auch für die heranwachsende Jugend. Verf. berücksichtigt die einschlägige Litteratur ausgiebig; die Gedichte führt er nach Lachmanns Ausgabe an. Wir wünschen noch mehr Gedichte in die interessante Schilderung hineinverwebt. – Derselben Sammlung gehört an A. Wilbrandt, *Friedrich Hölderlin, Fritz Reuter. Zwei Biographieen.* Die Bearbeitung ist eine ähnliche. Der Name des Verfassers bürgt bereits für die Gediegenheit der Ausführung. — Recht zeitgemäfs ist A. Trabert, *Franz Grillparzer.* Ein Bild seines Lebens und Dichtens. Waren doch seit der Geburt jenes hervorragenden österreichischen Dichters am 15. Januar 1891 hundert Jahre vergangen. Verf. wollte ein Buch fürs Volk liefern; und echt volkstümlich ist er besonders auch insofern, als er auf streng christlichem Standpunkt steht und von diesem aus urteilt. Eine gründliche, leichtverständliche Behandlung der Grillparzerschen Dichtungen ist in eine ausführliche Darstellung seines Lebens hineingefügt. Verf. geht ganz sachlich zu Werke: bei aller so sehr berechtigten Bewunderung für Grillparzer läfst er auch seine Schwächen nicht unerwähnt; man lese nur einmal S. 228 ff. seine Beurteilung des Lustspiels „Weh dem, der lügt!“ Das Buch eignet sich für das Volk, für welches es bestimmt ist, sehr gut. Wir wünschen, dafs es in Österreich und Deutschland die verdiente Beachtung finden möge.

Von einzelnen Beiträgen nennen wir überdies noch K. Lucae, *Aus deutscher Sprach- und Litteraturgeschichte.* Nach einer über das Leben und Wirken des verewigten Verf. handelnden Einleitung von M. Koch folgen neun, zum Teil ziemlich umfangreiche Aufsätze über die verschiedensten sprach- und litterargeschichtlichen Gegenstände, von denen man mehrere mit Vergnügen und Nutzen lesen wird. CO. 163 erklärt, manches sei heute nicht mehr wertvoll genug. — Das im vorigen Bericht erwähnte ähnliche Buch von K. Biltz, *Zur deutschen Sprache und Litteratur* huldigt nach BbR. 258 einem gesunden Realismus; Grundgedanke darin sei, dafs nur die nationale, von den Anschauungen ihrer Zeit getragene Dichtung Lebenskraft und einen durchschlagenden Erfolg habe. Endlich gehört hierher R. Fester, *Eine vergessene Geschichtsphilosophie.* Zur Geschichte des jungen Deutschlands, eine Schrift, in welcher eine Untersuchung über die Entstehung des Gutzkowschen Buches: *Zur Philosophie der Geschichte* geboten ist. Das Heftchen enthält eine auf gründlicher Forschung beruhende litterarhistorische Studie, die für jeden Gebildeten von Interesse sein mufs.

IV. Der deutsche Aufsatz.

I. Allgemeines.

Nach einer kurzen Betrachtung der Hauptrichtungen auf dem Gebiet des deutschen Aufsatzes kommt R. Lehmann zu vier Fragen, deren Be-

antwortung er vor einer eingehenden Behandlung des Gegenstandes für unerläfslich hält: 1. Ist für den Aufsatz die Form oder der Inhalt der mafsgebende Zweck? 2. Aus welchen Gebieten sind die Themen zu entnehmen? 3. Ist eine methodische Abstufung der Aufgaben nur durch die Verschiedenheit der Gebiete oder auch durch eine formale Unterscheidung zu begründen? 4. Soll der Aufsatz auch auf der höchsten Stufe Reproduktion bleiben oder soll er allmählich dem Charakter einer freieren Produktion zustreben? — Es liegt auf der Hand, dafs von der Erörterung dieser Fragen die ganze Art der Methodik abhängig ist. Hinsichtlich der ersten Frage ist es klar, dafs Form und Inhalt Hand in Hand gehen müssen. Der Unterricht mufs beide im Auge behalten. „Das blofse Verständnis des Inhalts würde eine so umständliche, so viel Zeit und Kraft beanspruchende Übung, wie der Aufsatz ist, nicht zu rechtfertigen vermögen. Die stilistische Fertigkeit hingegen, der formale Zweck des Unterrichts, kann auf keine andere Weise erreicht werden, als indem man sie durch Aufsätze übt. Somit ist es der formale Zweck, der den Aufsatz erst notwendig macht, und ihm hat sich die Rücksicht auf den Inhalt, wiewohl man sie niemals aus den Augen lassen darf, unterzuordnen" (Lehmann S. 69). Es bedarf dazu nun eines methodischen Ganges. In ähnlichem Sinne äufsert sich R. Buchheim a. a. O. S. 15 f. — Das Stoffgebiet für den Aufsatz bildet in erster Reihe die Lektüre; hier wird man über Armut und Einseitigkeit der Aufgaben nicht zu klagen haben (Lehmann S. 71). Nur für die mittleren Klassen hält unser Gewährsmann eine Anknüpfung an die fremden, namentlich die klassischen Sprachen, für erwünscht; wir möchten eine solche auch für die oberen Klassen nicht ausschliefsen, wenn wir auch nicht geneigt sind, sie bis zu dem von E. Laas gewollten Mafse auszudehnen. Nach Lehmann, dem wir darin beistimmen, bedarf es nicht besonderer Mafsregeln, um die anderen Unterrichtsgebiete für den Aufsatz nutzbar zu machen; das alles wird ihm eben von selbst zu gute kommen. Eine ganz besondere Sorgfalt ist bei den sog. allgemeinen Aufgaben nötig; dafs hier viel gesündigt wird, geben wir gern zu. Indes in beschränktem Mafse wünschen wir sie doch benutzt, weil wir durch Behandlung solcher Aufgaben die Fähigkeit der Schüler besser entwickeln zu können glauben, „unter einem allgemeinen Gesichtspunkt zu sehen und zu urteilen, mehrere einzelne Erscheinungen unter eine allgemeine Anschauung zu subsumieren". Auch Lehmann ist geneigt, allgemeine Aufgaben zuzugestehen, soweit sie an die historischen und litterarischen Kenntnisse des Schülers Anspruch machen, soweit sie auf Anschauungen zurückgehen, die er sich aus der Geschichte und aus der Dichterlektüre angeeignet hat. Er rät demnach zu einer Art Verbindung der allgemeinen Themen mit dem sonst namentlich durch die Lektüre im Unterricht Gewonnenen; gegen eine solche wird niemand etwas einzuwenden haben. Dafs sie sich herstellen läfst, zeigt ein Blick auf die nach den Jahresberichten gestellten Aufgaben. Über denselben Punkt handelt A. Matthias (Gm. 697 f.) in dem Aufsatz: *Die Ver-*

bindung allgemeiner und litterarischer Themata im deutschen Unterricht (nebst Lehrprobe). Verf. empfiehlt die im Titel genannte Verbindung und macht namentlich auf die Nutzbarkeit Goethescher Lieder zu diesem Zwecke aufmerksam. Hengesbach (CO. 269) führt aus Nohl die Stelle an, welche von den Aufsätzen aus der Lektüre handelt. Sie lautet: „Bei den Thematen aus der Lektüre handelt es sich in den oberen Klassen um Erläuterungen und Kritiken gröfserer Dichtungen, um die Charakteristik hervorragender Personen unserer deutschen Dramen.“ Er vermifst eine genauere Bestimmung des Begriffs „Erläuterung“, wünscht die Kritik ganz aus der Schule verbannt und die Charakteristik eingeschränkt auf das Gebiet des Erzählenden, Biographischen. Wir stimmen ihm darin bei. Vgl. hierzu Dolega, *Die Charakteristik als Schüleraufsatz*, worin die Charakteristik eine Vorstufe der Begriffsbestimmungen genannt wird (entgegen Schultz, der sie für eine Nebengattung der Schilderung und Erzählung hält). Fundstätten für die Charakteristiken seien Geschichte und Litteratur; die vom Verf. hinzugefügten Beispiele sind sehr passend (vgl. Gm. 753). Auf Dolegas Standpunkt steht auch A. Lehmann in seinem nicht gerade Neues, aber eine ganz praktische Zusammenstellung bietenden Aufsatz *Bemerkungen zum Betriebe des deutschen Unterrichts*. Gegen die von Nohl empfohlenen Übersetzungen aus einer fremden Sprache verhält sich Hengesbach ablehnend; wir glauben mit ihm, dafs es nicht von besonderem Nutzen sein würde, diese Art Übungen an Stelle von Aufsätzen zu setzen oder mit Aufsätzen wechseln zu lassen.

Hinsichtlich der Abstufung kommt R. Lehmann nach längerer Ausführung zu dem Ergebnis (S. 87), dafs man 3 Stufen zu unterscheiden habe: 1. Darstellungen, a) Erzählungen und Inhaltsangaben, b) Beschreibungen und Schilderungen, 2. Entwickelungen, a) von Begriffen, b) von Sätzen, c) von Charakteren, 3. Beurteilungen, a) Beweise, b) Widerlegungen. No. 1 gehört in die unteren und mittleren Klassen, No. 2 tritt in II hinzu, die 3. Klasse von Aufgaben bleibt der I vorbehalten. Diese Abstufung ergiebt sich dem Verf. aus den Begriffen darstellen, entwickeln, urteilen, welche die logischen Thätigkeiten in ihrem Fortschritt vom Einfacheren zum Schwierigeren bezeichnen. Der erste, welcher in ähnlicher Weise (— er kommt zu 2 Hauptgruppen: 1. Schilderung, a) Beschreibung, b) Erzählung, c) Charakteristik, 2. Untersuchung, a) Entwickelung, b) Behandlung —) eine Einteilung der Aufsätze nach der Art der Behandlung versuchte, ist F. Schultz, auf dessen „Meditationen“ und „Grundzüge der Meditation“ wir bereits früher (Jb. II, 1887, B 36) als auf sehr bemerkenswerte Erscheinungen hingewiesen haben.

Zur 4. Frage führen wir, um R. Lehmanns Standpunkt zu derselben zu kennzeichnen, nur seinen Ausspruch (S. 91) an: „(Der Aufsatz) ist und bleibt eine Schularbeit, die ihren Hauptwert in der Form hat.“ Seiner Ansicht nach ist der Aufsatz selbst auf der Oberstufe nur eine Wiedergabe, wenn auch etwas freierer Art. Die Themen aus der Lektüre

treffen in erster Linie das litterarische Verständnis, daraus ergiebt sich auch naturgemäfs, dafs es sich nur um Wiedergabe handeln kann. Wissenschaftliche Fragen zu behandeln, ist Sache der Universität.

In Übereinstimmung mit den Ausführungen R. Lehmanns verlangt Schnippel, dafs in UIII die Form über das genus historicum nicht hinausgehen solle (S. 17); dasselbe gilt für OIII mit einiger Erweiterung (S. 29); in UII, die doch auch noch zu den mittleren Klassen gehört, ist der Stoff zwar auch nur ein reproduzierter, jedoch darf man hier bereits einige Anfänge selbständiger Reflexion voraussetzen; danach richten sich die Arten der zu behandelnden Gegenstände (Inhaltsangaben, Erzählungen und Beschreibungen aus der Lektüre, einzelne einfache Zusammenstellungen, welche die Thätigkeit eines Schriftstellers, die Mittel, die er angewandt hat, um bestimmte Wirkungen zu erzielen, u. s. w., Besprechungen geschichtlicher Vorgänge, von geographischen oder Naturerscheinungen, leichtere, vorwiegend zusammenstellende Aufgaben, die den Beweis für einfache Erfahrungssätze und allgemeine Wahrheiten aus dem Menschenleben bezw. der sittlichen Welt versuchen sollen). Vor zu hohen Anforderungen an die Produktionskraft der Schüler warnt mit Recht auch A. Lehmann (Bemerkungen zum Betriebe des deutschen Unterrichts in I S. VIII).

Die schon früher genannte Schrift von K. Koch, *Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes* fanden wir ZG. 687 wiederum mit Anerkennung genannt; die von Koch aufgestellte Theorie lehne sich an Hildebrand und Laas an, sei aber doch eigenartig. Zu wünschen wäre die Hinzufügung einer Auswahl von Aufgaben. Nach Gm. 751 erstreckt sich die Schrift auf fast alle einschlägigen Fragen.

Für den Aufsatz ist auch R. Buchheim, *Zum deutschen Unterricht* zu vergleichen (S. 15ff.). Auf R. Hildebrand Bezug nehmend, empfiehlt Verf. besonders solche Arbeiten, in denen man die Schüler etwas frei erzählen und gestalten läfst, was sie selbst erlebt und erfahren haben. So ist er denn nicht besonders dafür, Geschichten, die man ihnen vorerzählt oder vorgelesen hat, nacherzählen zu lassen; er verurteilt das „papageienhafte Nachreden gegebener Worte“. Wir können ihm darin nicht beipflichten. Auf den unteren Stufen ist ein solches Nachreden im Interesse der Stilbildung durchaus zu empfehlen; hier mufs Stoff und Form gegeben sein und der Anschlufs an ein Gegebenes bringt eine Gewöhnung an einen lesbaren Ausdruck mit sich, die gute Frucht trägt. Erst allmählich ist der Schüler zu einer gewissen Freiheit der Bewegung im Ausdruck zu führen. Durchaus beistimmen müssen wir Buchheim, wenn er die Pflege des Ursprünglichen, Volkstümlichen auch im Ausdruck empfiehlt.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Von dem Ausdruck ist in den vorigen Ausführungen bereits die Rede gewesen. Auf die Bildung desselben ist recht viel Sorgfalt zu verwenden. In der Schonung der Eigenart des Stils, die R. Buchheim S. 19 empfiehlt, darf man nicht zu weit gehen. Wenn die Mühe auch ziemlich grofs und der Erfolg nicht immer dem entsprechend ist, thut man doch wohl gut daran, mifslungene Sätze möglichst umzuändern. Wenn vom Aufsatz die Rede ist, so trifft das wohl vorwiegend die stilistische Seite, über deren mangelhafte Ausbildung oft Klage geführt wird. Solche Klagen müssen allerdings auf das richtige Mafs zurückgeführt werden; dies thut in treffender Art K. Menge im Vorwort seines weiter unten zu erwähnenden Buches *Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe für obere Klassen höherer Lehranstalten*; er weist die starken Vorwürfe von H. Grimm, v. Esmarch, K. v. Richthofen u. a. als Übertreibungen zurück. In dem Stile des erstgenannten habe F. Trendelenburg in einem einzigen Aufsatz eine ganze Reihe Fehler und Nachlässigkeiten gefunden. Zweifellos habe die höhere Schule auf dem Gebiete der Stilistik im Laufe der neueren Zeit wesentliche Fortschritte gemacht. Noch niemals früher hat man auf den Stil so sehr das Augenmerk gelenkt. Man vergleiche einmal die wohlgeordnete Zusammenstellung nach bestimmten Gesichtspunkten, welche Th. v. Sosnosky in dem Heft *Sprachsünden, eine Blütenlese aus der modernen deutschen Erzählungslitteratur* giebt. Da sieht man, wie sich selbst Schriftsteller mit bekannteren Namen an der Schönheit und Richtigkeit des sprachlichen Ausdrucks versündigen. Die vom Verf. S. 10 aufgestellte Einteilung kann der Lehrer des Deutschen als ein Vorbild für Besprechung deutscher Aufsätze wohl verwerten (1. Verstöfse gegen die Formenlehre, 2. Verstöfse gegen die Elementarregeln der Satzlehre, 3. unklarer und unschöner Stil, 4. Fehler gegen Tropen und Unsinn). Zwar nicht für die Schule bestimmt, aber sehr lehrreich ist der im Kasseler Beamtenverein gehaltene Vortrag von Rothe *Über den Kanzleistil*. Die kleine Schrift beweist, dafs in unseren Tagen im allgemeinen ein Interesse für stilistische Dinge vorhanden ist. Die stilistische Seite der Sprache ist in steter Bewegung; wie man ihr neuen wichtigen und brauchbaren Stoff zuführen kann, lehrt die sehr bemerkenswerte Arbeit von C. Franke, *Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache, gefördert durch die Mundarten*. Gründliche Studien über den mundartlichen Ausdruck brachten den Verf. dahin, dafs er, nach gewissen sachlichen Gesichtspunkten geordnet, eine Fülle von brauchbaren Wendungen aus den gangbaren Mundarten anführte. — Wenn der Vortrag von Rothe sich auf die Kanzleisprache erstreckt, bietet F. Ustrich in dem Buche *Der Geschäftsstil*, eine Übersicht über die im Geschäftsleben gangbaren Formen des Ausdrucks. Verf. giebt eine recht praktische Anleitung zur Aneignung der in den mannigfachsten Verhältnissen des Lebens üblichen Formen, und sein Buch kann in gewissem Sinne, da es dem Lehrer einen guten

Anhalt giebt, auch für die Schulen wohl empfohlen werden. Ähnlich ist F. Magnus, *Deutsche Geschäfts-Aufsätze und -Briefe*; Schrödels Hefte für den schriftlichen Verkehr, III. Teil.

Ein Buch, welches ebensowohl hierher, als auch in die Tropen- und Figurenlehre gerechnet werden kann, ist H. Schrader, *Der Bilderschmuck der deutschen Sprache.* Wir haben dasselbe bereits früher genannt; jetzt haben wir Gelegenheit gehabt, es aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Man ist über die Reichhaltigkeit des Werkes erstaunt. Nicht blofs in sprachlicher, sondern auch in kulturhistorischer Bezeichnung ist dasselbe in hohem Mafse interessant. Die deutsche Sprache erscheint dem Leser hier in einem ganz neuen Lichte. Er lernt eine grofse Anzahl von Ausdrücken, die ihm geläufig geworden sind, die er, wir möchten fast sagen, halb gedankenlos anwendet, ihrem Ursprunge nach verstehen; er bekommt einen Einblick in die Bedeutung vieler volkstümlichen Wendungen. Dafs die Darstellung des Verf., an der man seine rechte Freude hat, nur auf Grund der eingehendsten sprachlichen Studien gegeben werden konnte, ist natürlich; der Kundige merkt denn auch überall die aufgewendete Mühe und den eindringlichen Fleifs. Das am Ende hinzugefügte Wortverzeichnis nach der Buchstabenfolge erleichtert die Benutzung des Werkes wesentlich. Vergl. übrigens das sehr günstige Urteil CO. 498.

Von anderen einschlägigen Hilfsmitteln seien genannt: H. Andresen, *Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen*, Gm. VII, 671 mit Recht wiederum empfohlen. — Heyne, *Deutsches Wörterbuch*, erster Halbband, will nach CO. 686 in kurzer, bündiger, wohlverbürgter Weise so Aufschlufs geben, wie es besonders für das Bedürfnis unserer gebildeten Stände erforderlich ist. Das Buch ist sehr zweckentsprechend und zu empfehlen. -- Ebendort S. 689 findet Kluge, etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache die wohlverdiente Würdigung; nicht ersichtlich sei jedoch, nach welcher Auswahl Worte herangezogen seien; bei einigen Wörtern könnte angegeben werden, was darunter zu verstehen sein solle. - D. Sanders, *Bausteine zu einem Wörterbuch der sinnverwandten Ausdrücke im Deutschen*, zeigt nach CO. 244 eine erstaunliche Belesenheit und ist trefflich brauchbar. — M. Schiessl, *Die stilistische Entwickelungstheorie in der Volksschule*, ist nach BbR. 134 nicht allein für die Volksschule sehr zu empfehlen. -- Von G. Wagner, *Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache* (vergl. Jb. IV, 1889, S. 42) heifst es ZR. 97, es sei zweifelhaft, ob der Lehrer darin eine genügende Ausbeute finden werde; statt so mancher Fremdwörter hätte Verf. lieber deutsche Ausdrücke erklären sollen.

In Verbindung mit der stilistischen Seite steht die *Fremdwörterfrage.* Die Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins nehmen einen sehr gedeihlichen Fortgang. Die Zeitschrift jenes Vereins wird ZR. 208 mit grofser Anerkennung genannt. Unserseits machen wir namentlich auf die wertvollen wissenschaftlichen Beihefte zu dieser Zeitschrift aufmerksam, deren erste recht reichhaltige Nummer im Februar 1891

erschienen ist. — Von sonstigen neueren Erscheinungen zu dieser Frage sind uns zugegangen: Verdeutschungswörterbücher des Allgem. deutschen Sprachvereins III, Das häusliche und gesellschaftliche Leben, herausgegeben auf Grund der Mitarbeit vieler Zweigvereine von dem Zweigverein Hannover (Ausschufs für Verdeutschungsarbeiten). — A. Koch, *Die Schule und das Fremdwort.* Ganz mit Recht geht Verf. in seiner reichhaltigen und interessanten Darstellung von dem Worte R. Hildebrands aus: „Was zu thun ist, mufs und kann allein von der Schule ausgehen.“ Die Schule soll (S. 16) einmal die Fremdwörter kennen lehren und soweit wie möglich Nutzen aus diesem Stoffe ziehen; zweitens aber soll sie die Fremdwörter auch meiden und den Schaden erkennen lehren, den sie der Sprache und Nation zufügen. R. Buchheim (S. 19) will ebenfalls unter Berufung auf R. Hildebrand dem Unwesen des übermäfsigen Fremdwörtergebrauchs ernstlich entgegengetreten wissen; er wünscht überflüssige Fremdwörter in den Aufsätzen der Schüler sogar als Fehler angerechnet.

Eine warnende Stimme gegen jegliche Übertreibung — die übrigens mit den Grundsätzen des Sprachvereins ganz unvereinbar wäre — erhebt das Büchelchen Goethe-Ruckstuhl, *Von der Ausbildung der deutschen Sprache.* Der Wiederabdruck von Goethes Ideeen über die deutsche Sprache in Verbindung mit der heutzutage fast gar nicht mehr bekannten Abhandlung von C. Ruckstuhl: „Von der Ausbildung der Teutschen Sprache in Beziehung auf neue, dafür angestellte Bemühungen,“ deren Inhalt der Altmeister deutscher Dichtung ganz billigte (erschienen ist dieselbe 1816 in Nemesis, ersten Bandes III. Stück) ist dankenswert und für alle Gebildeten von grofsem Interesse. — *Philipp von Zesen*, ein Beitrag zur Geschichte der Sprachreinigung von K. Prahl, richtet unseren Blick auf die Anfänge der Reinigungsbestrebungen, die bekanntlich etwas über das Ziel hinausgingen.

Hinzugefügt sei die Erwähnung von J. Loos, *Die Bedeutung des Fremdworts für die Schule* (s. Jb. III, 1888, B49), welches BbG. 200, und Sarrazin, *Verdeutschungswörterbuch* und *Beiträge zur Fremdwörterfrage,* welche BSb. VII, 31 wiederum eine Anerkennung erfahren haben. Auch das früher bereits erwähnte Schriftchen von H. Boll, *430 deutsche Namen*, welches nach CO. 685 eindringliche Empfehlung verdient, gehört hierher. Das *kleine Verdeutschungswörterbuch* von Cremer wird für Schulen, namentlich gehobene Volksschulen PA. 486 mit Recht sehr empfohlen. Vergl. auch die Anzeigen dreier auf Sprachreinigung bezüglicher Schriften, Zeitschrift f. deutschen Unterricht 168 ff.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

In der Einleitung zu diesem Hauptabschnitt ist bereits von der bei Aufsatzübungen nötigen Abstufung die Rede gewesen. Es handelt sich für uns hier wesentlich um Angabe der auf diesem Gebiete erschienenen Hilfsmittel.

Es steht ganz im Einklang mit der dem deutschen Aufsatze neuerdings beigemessenen höheren Bedeutung, wenn das Bestreben herrscht, auch für die Unterstufe Übungsstoff zu beschaffen. Solcher wird geboten von C. J. Krumbach, *Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks-, Bürger- und Mittelschulen.* 2. Bändchen. Das 1. Bändchen umfafst Erzählungen, das zweite Beschreibungen und Schilderungen. Wir haben hier Stoffe für V, IV und auch für UIII. Für das erste Bändchen liefert das Leben, die alte und neuere Geschichte (reichlich auch die vaterländische), die Sagen- und Märchenwelt viele sehr geeignete Vorwürfe, das zweite schöpft namentlich aus der nie versiegenden Quelle der Natur, Geist und Gemüt erhalten eine treffliche Anregung. Man sieht es wohl, dafs eine reiche Erfahrung hier aus ihrem Schatze bietet. Es ist zu hoffen, dafs Verf., wie er in der Vorrede zum 2. Bändchen in Aussicht stellt, noch einige Hefte folgen lassen wird. Bei einer neuen Auflage können wohl die Unebenheiten in der Sprache beseitigt werden, über die der Beurteiler ZG. 45, 148 f. bei aller sonstigen Würdigung mit Recht klagt. — K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Bürger- und Mittelschulen*, 2. Teil, verfolgt ähnliche Zwecke wie das vorige Buch; allerdings soll dieser zweite Teil wohl eher für die Mittelstufe bestimmt sein, überhaupt geht der Stoff hier bereits höher hinauf als bei Krumbach, wie wir meinen, bis mindestens OIII einschliefslich. CO. 492 findet manches zu hoch, überdies wird dort diesem Buche wie auch (S. 493) einem von K. Dorenwell und J. Henckel herausgegebenen Buche: *Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen* der Vorwurf gemacht, dafs Böhm (Wismar) ohne Nennung des Namens wörtlich benutzt sei. Wir können darüber nicht urteilen, weil wir das Buch von Böhm nicht kennen.

Auch A. Otto, *Aufsatz- und Diktatstoffe für die Unterklassen der höheren Schulen* gehört hierher. Namentlich die Geschichte, insbesondere wieder die vaterländische, giebt hier eine reiche Fülle von Stoffen, die sich in der doppelten, im Titel genannten Weise verwerten lassen. Wir haben hier für V und IV geeignete Vorlagen in grofser Zahl. Ganz besonders hervorheben möchten wir noch, dafs die Art der Darstellung, der Klassenstufe entsprechend, durchweg eine höchst einfache ist; die einfachen, kurzen Sätze, in denen zu schreiben wir die Schüler auf den unteren Stufen gewöhnen sollen, herrschen überall vor. — Teilweise dient dem Aufsatze auch Glöckler, Assfahl und Erbe, *Kurzgefafste deutsche Sprach- und Aufsatzlehre*; hier werden die Stoffe nur ganz kurz skizziert; eine Gedankenordnung weist den rechten Weg.

Meist Stoffe für die höheren Klassen bietet G. Tschache, *Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen.* Die 163 Aufgaben schöpfen ihren Stoff aus den verschiedensten Quellen. Es findet sich auch eine ganz beträchtliche Zahl sogenannter freier Themata darunter. Dafs man bei einer solchen Fülle von Aufgaben nicht mit

allen einverstanden sein kann, ist für das Buch noch nicht ein Vorwurf. Wir halten das Thema 94: Was ist in dem 18. Jahrhundert zur Veredlung des menschlichen Geschlechts geschehen? für die Schule für gänzlich ungeeignet; ebenso 148: Welchen Wert hat ein ideales Streben? -- Das Buch wird vielen Lehrern eine gute Hilfe bieten, mindestens eine willkommene Anregung.

A. Heinze, *Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze* ist in gänzlich umgearbeiteter 5. Aufl. von H. Heinze in 4 Bändchen herausgegeben worden. Wenn auch diese neue Auflage in gewissem Sinne als ein ganz neues Buch bezeichnet werden kann, so sind doch die Vorzüge der ursprünglichen Arbeit von A. Heinze aufs sorgfältigste erhalten geblieben. Dahin gehört in erster Linie die Reichhaltigkeit des Stoffes (die Teilung in 4 Hefte ist bei dem in der 4. Aufl. sehr stark im Umfang vermehrten Buche äufserst praktisch) und die strenge Logik in den Teilungen, durch die sich Heinzes Gedankenordnungen ganz besonders auszeichnen. Das Buch gehört zu den besten auf dem ganzen Gebiet und wird sicher auch in der neuen Gestalt bei den Fachgenossen die ihm gebührende Anerkennung finden. Dafs man über die eine oder andere Aufgabe auch hier rechten könnte, ist selbstverständlich, thut aber unserer Anerkennung nicht den mindesten Eintrag.

In dem oben bereits erwähnten Buche von F. Köhler finden wir S. 22—41 eine auf die wichtigsten Regeln eingehende Aufsatzlehre. Die Unterweisung ist ganz kurz gefafst, aber ganz anschaulich, namentlich auch infolge der Anführung recht passender Beispiele. Mit dem Stil ist auch die Lehre von den Tropen oder Bildern in Verbindung gebracht.

G. Küchle, *Dichterwort und Sprichwort nach ihrem ethischen Gehalt erläutert*, Heft II, behandelt 20 Sprichwörter und 30 Dichterworte. Gegeben ist überall nur die Inventio; in einer Besprechung wird der Sinn genauer ermittelt, und zum Schlufs werden Gesichtspunkte für die Teilung angegeben. Als eine Anregung ist auch dieses Heftchen wohl brauchbar, wenn es auch auf eine besondere Bedeutung keinen Anspruch erheben kann. — K. Menge, *Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten* bietet 11 historische, 18 der Lektüre entlehnte und 33 allgemeine Themata. Das ausführliche Vorwort, auf welches wir bereits früher zu verweisen Gelegenheit fanden, enthält die Darlegung der Grundsätze des Verf. und zum Schlufs eine hiermit der Beachtung empfohlene, aus 15 Punkten bestehende „Aufsatzordnung“. Unter den Aufgaben finden sich einige neue; recht zeitgemäfs ist die (übrigens recht praktisch durchgeführte) No. 31: Über den Gebrauch der Fremdwörter. Sehr willkommen wird es vielen sein, dafs bei den meisten Aufgaben verschiedene möglich erscheinende Formen für Einleitung und Schlufs angegeben sind. Das Buch ist eine schöne Frucht eingehendster Beschäftigung mit dem deutschen Unterricht; als solche sei es aufs beste empfohlen.

J. Schrammen, *Deutsches Aufsatzbuch. Materialien zu 700 Aufsätzen und Vorträgen, nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen und einer Anzahl von Musteraufsätzen*, ist eine der reichhaltigsten Sammlungen dieser Art. Ihren Ursprung hat dieselbe in einer Zusammenstellung von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen nach Jahresberichten höherer Schulen. Die bekannte Sammlung von J. Müller, welche unter Zugrundelegung von Berliner Jahresberichten der Jahre 1880—1886 angelegt wurde, hat den Verf. darauf gebracht, seine auf viel weiterem Gebiete gemachte Zusammenstellung herauszugeben. Die vorausgehende Anleitung bietet die landläufigen Regeln; dann folgen 15 Musteraufsätze. Der Geschichte sind 130 Aufgaben entnommen, der Litteratur und Lektüre 192, allgemeinen Inhalts sind 317 Aufgaben; 41 Themen im Anschlufs an den Lehr- und Lernstoff der mittleren Klassen machen den Beschlufs. Die Aufgaben sind zum gröfsten Teile die herkömmlichen; man wird nicht viele neuen entdecken; die Anordnung der Gedanken ist, soweit wir beobachtet haben, klar und übersichtlich. Die Benutzung so mancher einschlägigen Hilfsmittel ist für den Kundigen oftmals leicht zu erkennen. Mag nun auch des Neuen nicht viel geboten sein: jedenfalls haben wir hier ein Sammelbuch vor uns, welches dem Lehrer manche Anregung bringen und gute Dienste leisten kann.

Von anderen hierher gehörenden Schriften fanden wir erwähnt: Mehner, *Dispositionen zu deutschen Arbeiten und logischen Übungen in V, IV, III*, welches nach Gm. 751 Zergliederungen von Lesestücken aus Viehoffs Lesebuch bietet. Hartert, *Schulaufsätze*, ein Beitrag zum deutschen Unterricht in den oberen Klassen bietet nach Gm. 752 einige Musterarbeiten; Gelbe, *Die Stilübungen in den beiden oberen Klassen lateinloser höherer Lehranstalten* enthält nach Gm. 752 wertvolle Erfahrungen. — In den schon früher genannten Dispositionen von Bindel ist nach Gm. 278 eine Reihe von Aufgaben für III nicht gut verwendbar; in einigen Fällen ist auch die Fassung des Themas nicht klar genug. — Paukstadt, *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für II* ist nach ZR. 213 sehr dankenswert; manches sei wohlgelungen. PA. 278 erklärt, solche Entwürfe hätten nur für den jungen Lehrer einen Zweck; die meisten seien zu schwer und nicht geeignet, zum selbständigen Denken anzuregen. Am geeignetsten sei das Gebotene zu mündlichen Besprechungen. — Naumann, *Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze* (s. Jb. IV, 1889, S. 47) wird nach PA. 281 allen Ansprüchen gerecht, die man stellen kann; überflüssig sei jedoch der alte Zopf von analytischer und synthetischer Methode, von Partition und Division; manche Themata seien unfruchtbar; in der Hand des Schülers habe das Buch keine rechte Stelle. Wir können dem Beurteiler nicht beistimmen. Die Lehre von der Partition und Division halten wir durchaus nicht für überflüssig, sondern für recht fruchtbar bei der Behandlung von Themen. Über dasselbe Buch urteilt ZR. 294, es sei klar und übersichtlich; einige Gedankenordnungen schlössen

sich zu wenig an das Thema an; Verf. brauche viel zu viel ungewöhnliche Fremdwörter. 20 Arbeiten über Goethes „Götz von Berlichingen“ sei zu viel; das errege Widerwillen. Man fragt bei wem? Der Lehrer soll doch in den 20 Aufgaben eine Auswahl haben; er wird sie ja nicht alle nacheinander stellen — und auch dies wäre nicht übel, wenn er sie z. B. als Stoffe für Vorträge der Schüler verwenden wollte. — In F. Kehrein, *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden*, neu herausgegeben von V. Kehrein findet man nach ZöG. 231 reichen Stoff für die oberen Klassen; weniger günstig lautet das Urteil ZG. 39, wonach Thema 92 und 115 gedankenlos und unlogisch seien.

Dem Buche von Venn, *Deutsche Aufsätze*, konnten wir niemals recht Geschmack abgewinnen. Wir stimmen dem Urteil ZG. 251 durchaus zu. Doch auch dieses Hilfsmittel wird ZöG. 235 als empfehlenswert bezeichnet, wenn auch der Zusatz, solche Bücher hätten nicht mehr die Bedeutung wie früher, als die Methodik noch sehr mangelhaft war, eine Einschränkung enthält. — Leuchtenberger, *Dispositionen*, 2 Bändchen, haben BbG. 537 wiederum die gebührende Anerkennung gefunden, desgl. die *Meditationen* von F. Schultz, wenn auch in dem letzteren Buche nicht alle Aufgaben für Primaner geeignet erscheinen.

Im Zusammenhang mit den Aufsätzen behandelt R. Lehmann S. 93 ff. die sog. **freien Vorträge.** Er ist mit Laas und Klaucke einig in der Verurteilung der Wiedergabe ausgearbeiter und dann auswendig gelernter Aufsätze, wie man sie in der Regel unter den Schülervorträgen versteht und nach der bezüglichen Stelle in den preufsischen Lehrplänen von 1882 auch zu verstehen berechtigt ist und wie unter Berufung auf eben jene Lehrpläne A. Lehmann S. XII sie empfiehlt. Geeignete Übungen im zusammenhängenden Sprechen bietet die Wiedergabe des Gelesenen, „kurze, vom Platze aus gesprochene Berichte, welche einzelne Abschnitte der Lektüre zusammenfassen oder einzelne vom Lehrer aufgestellte Gesichtspunkte hervorheben; sie bilden teils das Ergebnis der Präparation auf die Lektüre, teils die Wiederholung des in der Klasse Durchgesprochenen“. Dabei macht er mit vollem Recht darauf aufmerksam, dafs es ein Irrtum wäre, die Ausbildung der mündlichen Rede ausschliefslich oder vorwiegend der deutschen Stunde zuzuweisen; ihrer Förderung diene der gesamte Unterricht. Jedenfalls dürfe man nicht vergessen, dafs das Gymnasium nicht fertige Redner bilden könne. Für den mündlichen wie für den schriftlichen Ausdruck müfsten die Ziele immer bescheidene bleiben. In ähnlichem Sinne äufsert sich Schnippel S. 68. Wir glauben, dafs sich diese gesunden Gedanken immer mehr Bahn brechen werden.

V. Philosophische Propädeutik.

Mit Recht weist R. Lehmann S. 339ff. darauf hin, dafs die übliche Verbindung der philosophischen Propädeutik mit dem Deutschen nicht zwingender Notwendigkeit entspringe; wir seien eine solche aber auch schon von jener Zeit her gewohnt, in welcher die Anfangsgründe philosophischer Wissenschaft in den Gymnasien zu lehren noch allgemein üblich gewesen sei. Die durch die Lehrpläne von 1882 zugestandene Freiheit habe einen Rückgang der philosophischen Beschäftigung in der Schule zur Folge gehabt; erst neuerdings, nachdem im allgemeinen das Interesse für philosophische Dinge gewachsen sei, zeige sich (wir haben in unseren früheren Berichten darauf ebenfalls hingewiesen), mehr Leben und Bewegung auf diesem Gebiete. Zu beklagen sei ganz besonders der Mangel einer bestimmten Methodik für diesen Unterricht; mit demselben hänge der Mangel an geeigneten Lehrkräften zusammen. Aus der Zahl der in der Schule möglichen philosophischen Gegenstände heben sich Logik und Psychologie heraus, deren erstere in dem Schüler die Fähigkeit entwickeln soll „zu abstrahieren, d. h. im einzelnen das allgemeine, im Spezialfall das herrschende Gesetz zu entdecken“ (S. 359). Die Lehrmethode müsse eine ausschliefslich sokratische und dialogische sein; der Schüler müsse bei richtiger Anleitung, aus Bekanntem entwickelnd, alles selber finden, der Lehrer habe ihm nur die Terminologie dazu zu geben. Die Gestaltung des propädeutischen Unterrichts nach seinen Grundsätzen zeigt Verfasser S. 362ff. an der Begriffslehre. Auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang des Ganzen komme es hier viel weniger an, als auf das scharfe Eindringen in das Einzelne. Noch mehr als für die Logik gelte dies für die Psychologie; es handle sich nicht etwa um ein psychologisches System, sondern nur um die wichtigsten psychologischen Klassifikationen und innerhalb derselben eine Anzahl von grundlegenden Fragen und Erscheinungen zum Verständnis zu bringen. Wenn schon im allgemeinen die Einfügung eines solchen Lehrgegenstandes in den Unterricht der höheren Schule berechtigt ist, so gewinnt er nach R. Lehmann um so mehr an Bedeutung, weil er, richtig behandelt, ein treffliches Mittel zur Bekämpfung des Materialismus und Indifferentismus wird; überdies bildet er eine Art Abschlufs des Schulunterrichts und in gewissem Sinne eine Vorbereitung auf die Universität. Dazu dient er zur Klärung der allgemeinen Anschauungsweise des Schülers und entspricht mannigfachen praktischen Forderungen. Eine Vorstufe bilde die sog. physiologische Psychologie, die Lehre von den Empfindungen und Wahrnehmungen, dann habe die Lehre von den Geistesthätigkeiten im engeren Sinne zu folgen, also vom Vorstellungsverlauf, von den Gefühlen, Affekten und Trieben, endlich die Willenslehre. Wie man den Materialismus bekämpfen könne, ergiebt sich am besten aus der Entwickelung des Begriffes Seele (s. S. 379f.). Das Deutsche bleibt immer derjenige Unterrichtsgegenstand,

welcher mit der Propädeutik am meisten Fühlung gewinnt. Unter den ihm bekannten Leitfäden hat den Verf. keiner völlig befriedigt; er empfiehlt ein Unterrichten ohne Buch und dann eine Feststellung der gewonnenen Ergebnisse in kurzen Sätzen. Schnippel (S. 94f.) hält eine systematische Theorie in der Propädeutik nicht gut für möglich, indes für unerläfslich, dafs der Schüler 1. mit denjenigen logischen Vorbegriffen, die in der Lektüre vielfach begegnen und in der That Gemeingut der Wissenschaft und der Litteratur, ja der Sprache der Gebildeten überhaupt geworden sind, 2. mit einigen psychologischen Definitionen und Erfahrungssätzen und 3. mit einigen ästhetischen Lehren bekannt gemacht werde. — Noch einen anderen in dem propädeutischen Unterricht zu behandelnden Punkt nennt Pietzker in dem Aufsatz *Die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten* (PA. 289), welcher, mit Beziehung auf Paulsen geschrieben, die Forderung ausspricht, es solle das Verhältnis der körperlichen zur geistigen Welt dargestellt werden; Mathematik und Physik bieten dazu gute Gelegenheit. — Von ganz besonderer Bedeutung und von hohem Interesse sind die Ausführungen von F. Paulsen, *Die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten*, einleitender Aufsatz zum Weidmannschen Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens. Abgesehen von einer zweckmäfsigen Gestaltung des Religionsunterrichts sieht der für die Hebung des philosophischen Unterrichts in der Schule unablässig und erfolgreich bemühte Verf. in der allgemeinen Einführung philosophischer Unterweisung ein sehr wichtiges Mittel, die Gedankenwelt der Jugend in richtige Bahnen zu leiten und sie von der Verneinung alles Höheren, Geistigen, von der materialistischen Anschauung abzulenken, in die sie gar zu leicht verfällt. An philosophischem Interesse fehle es unseren Schülern durchaus nicht; bilde sich doch jeder eine Art von Philosophie. Verf. rät dabei, den historischen Weg einzuschlagen; die dann folgenden kurzen Zusammenfassungen zeigen die uns an dem Verf. bekannte geistvolle Art. Der von ihm ausgehende Anstofs wird hoffentlich Erfolg haben.

Die in den früheren Berichten wiederholt ausgesprochene und auch sonst (so von Lehmann) bestätigte Erfahrung, dafs neuerdings mehr Neigung zur Beschäftigung mit der Philosophie zu spüren sei, wird u. a. auch durch das Erscheinen so manches Hilfsmittels auf diesem Unterrichtsgebiet bekräftigt. Unter denselben erwähnen wir zuerst Th. Elsenhans, *Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie* (Sammlung Göschen). Das saubere Heftchen bringt in leicht verständlicher, fafslicher Weise in der im Titel angegebenen Reihenfolge das Wichtigste aus jenen beiden Wissenschaften; aus der Psychologie erwähnen wir, dafs auch das Physiologische die gebührende Berücksichtigung gefunden hat, aus der Logik, dafs die Lehre von den Schlüssen durch Zuhilfenahme von Kreisfiguren erläutert ist. Sowohl für die Schule, als namentlich zum Selbststudium ist das Büchelchen recht sehr wohl zu empfehlen. — P. Gross, *Vorschule der Logik*, ist eine Zusammenfassung der von demselben Verf.

früher in wissenschaftlichen Beilagen zu Jahresberichten des Gymnasiums in Kempen a. Rh. erschienenen und von uns bereits wiederholt erwähnten Abhandlungen. Die 4. Abteilung jener wissenschaftlichen Beilagen wird Gm. 787 als gut brauchbar empfohlen. ZG. 554 sagt von dem (nunmehr fertig vorliegenden) Buche, die Gliederung sei übersichtlich und entsprechend; nur herrsche hinsichtlich der Definition des Begriffs nicht rechte Klarheit. — *Logik*, unter Mitwirkung von A. Meinong, verfafst von A. Höfler, ist ein stattlicher, 244 Seiten umfassender Band, welcher nach einer psychologischen Einleitung die Gesetze der formalen Logik in sehr ausführlicher Weise behandelt, wie es eben nur auf österreichischen Gymnasien möglich ist, in denen die „Instruktionen“ der Propädeutik einen viel breiteren Spielraum lassen, als auf den preufsischen höheren Lehranstalten. Wenn auch auf diesen an den Gebrauch eines so umfangreichen Leitfadens (für den wir uns übrigens auch aus anderen Gründen nicht erklären könnten) schwerlich gedacht werden kann, so sei doch das gründliche Buch, welches zu Verfassern zwei um den gesamten propädeutischen Unterricht hochverdiente Männer hat, für das Privatstudium bestens empfohlen. Hieran reihen wir gleich die Empfehlung eines von denselben Männern herausgegebenen Anhanges zur Propädeutik: *Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern.* Unter diesen „Klassikern“, aus denen besonders bezeichnende, leicht verständliche Lesestücke ausgewählt sind, finden wir Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Augustinus und Aristoteles. Alle Stücke sind in deutscher Sprache gegeben. Das Heftchen vertritt eine ähnliche Idee, wie sie auch früher bereits aufgetaucht war, nämlich durch Lesestücke philosophischen Inhalts das Interesse für die Philosophie zu erregen; dieser Gedanke leitete P. Cauer bei der Abfassung seines *Lesebuches für I*, er war für den Berichterstatter mafsgebend in seinen *Musterstücken deutscher Prosa*; beide genannten Lesebücher beschränken sich ja allerdings nicht auf philosophische Aufsätze, aber sie wollten doch durch eine ganze Zahl ihrer Stücke den propädeutischen Unterricht dienstbar sein. Das Heftchen von Höfler und Meinong bietet eine dem Primaner recht sehr zu empfehlende Lektüre. — F. Kirchner, *Katechismus der Logik*, 2. Aufl., ist das 100. Heft der sog. Illustrierten Katechismen, die in J. J. Webers Verlag erscheinen. Die Logik wird in der üblichen Reihenfolge recht ausführlich, und zwar in katechetischer Form behandelt; überflüssig erscheint uns die vollständige Angabe aller gültigen Modi der Hauptschlufsfiguren; auch sonst sähen wir manches lieber kürzer behandelt. Alles in allem haben wir mehr ein für den Privatgebrauch geeignetes (und wohl auch berechnetes) Buch vor uns. Jedem Gebildeten, der über die wichtigsten Gesetze der Logik Auskunft haben möchte, ist das Büchlein recht zu empfehlen; ein am Schlusse beigegebenes Register erleichtert die Benutzung. — J. Pommer, *Beispiele und Aufgaben zur Lehre von den Folgerungen nebst Andeutungen über den Unterrichtsgang*, bietet eine ganze Reihe von Einzelfällen zur Erläuterung logischer Sätze, die vielfach der Mathematik ent-

lehnt sind. Eine solche Sammlung hat für den Unterricht viel Wert, denn oftmals fehlt es an geeigneten Beispielen; und diese gelten ganz besonders hier mehr als die Theorie. — Schliefslich erwähnt der Berichterstatter hier noch seines kleinen Büchleins: *Grundzüge der philosophischen Propädeutik*, weil dasselbe soeben in neuer (5.) Auflage erschienen ist und weil er es BbG. 57 mit Anerkennung genannt gefunden hat. — Von den philosophischen Wissenschaften ist die Ästhetik, theoretisch betrieben, nicht Gegenstand des Unterrichts, wenn sie auch praktisch, namentlich bei der Lektüre von Dichterwerken, vielfach von Bedeutung ist. Eine theoretische Unterweisung dieser Seite der Philosophie bietet Maurus Hoffmann, *Leitfaden der Ästhetik*. Ausgehend von dem Begriff des Schönen und den Formen des Schönen behandelt Verf. die Erscheinung des Schönen auf den verschiedenen Kunstgebieten in einer sich leicht und angenehm lesenden Sprache und mit einer für Schüler unserer höheren Lehranstalten berechneten Verständlichkeit. Das wäre ein für die Privatlektüre so recht geeignetes Werkchen, denn an eine Benutzung als Schulbuch ist ja wohl nicht zu denken.

Von hier einschlägigen Werken nennen die von uns durchgesehenen Zeitschriften L. Ballauf, *Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis*, 2. Aufl., nach ZR. 154 ein sehr anregendes Buch in einer leicht fafslichen Sprache, welches sowohl wegen des Inhalts, wie wegen der Form zu empfehlen sei. — C. G. J. Deter, *Katechismus der Geschichte der Philosophie*, ist nach CO. 562 zu Wiederholungen sehr geeignet. — A. Richter, *Grundrifs der philosophischen Wissenschaften*, von uns bereits früher genannt, wird BbG. 108 günstig beurteilt. — Paulsen, *System der Ethik*, ist RiE. 117 als sehr gut empfohlen. — Einige einzelne Abhandlungen, welche hierher zu ziehen sind, werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

IV.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Gegenüber der Hochflut der Litteratur des Jahres 1890 über die Lateinfrage befindet sich der Berichterstatter in nicht geringer Verlegenheit. Die treibende Kraft, welche diese Flutwelle von Schriften und Meinungsäufserungen in jeder Form über das Land warf, war die Berliner Schulkonferenz. Sie drückte der hier in Betracht kommenden pädagogischen Litteratur das Gepräge auf. Schon ihre erste Ankündigung gab das Signal zu einer gesteigerten Bewegung und Regsamkeit in allen Kreisen, welche auch vordem die Lateinfrage beschäftigt hatte; je näher der Termin ihres Zusammentritts heranrückte, desto zahlreicher und dringlicher liefsen sich die Stimmen derer hören, welche dem Gymnasium das Latein erhalten oder es einschränken oder ganz abschaffen wollten; und diese Hochflut schwoll zur Sturmflut an, als die Tage der Konferenz gekommen waren, ohne nach ihrem Ende merklich abzunehmen. Sie wollte sich nimmer erschöpfen und leeren. Jeder, der da glaubte, einen guten Rat geben zu können, wollte noch vor der Beratung zu Worte kommen oder, als es zu spät war, wenigstens noch ein Bedenken gegen diesen oder jenen Beschlufs äufsern. Und in der Konferenz selbst traten Freunde und Feinde des Lateinunterrichts in grofser Zahl in die Schranken und erörterten in lebhaftestem Wortgefecht jede Seite, welche sich der Frage abgewinnen liefs.

Behufs gewissenhafter Berichterstattung wollen wir aus der überwältigenden, schier endlosen Menge der in Einzelschriften, Zeitschriften und in den Beratungen ausgesprochenen Meinungen über Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht die wichtigsten herausheben.

Hören wir zuerst, was die Freunde des Lateinischen und diejenigen sagen, welche in der Erkenntnis des Wertes dieses Unterrichts ihm seine hervorragende Stellung wahren wollen.

Eine unbefangene, gerechte Würdigung finden wir in der bedeutenden Schrift eines Mathematikers. C. Dillmann, *Die Mathematik, die Fackelträgerin einer neuen Zeit* vergleicht den Bildungswert der altsprachlichen Fächer und der exakten Wissenschaften, ohne jeden Angriff auf Griechisch und Latein, deren Wert, Bedeutung und Berechtigung vollkommen erfafst wird. Um so wohlthuender ist diese objektive Stellungnahme zur altklassischen Bildung, deren Unvollkommenheit ihm allerdings bewufst ist, bei einem Manne, der eine so hohe Meinung von der Mathematik hegt. Schon etwas geringer denkt ein anderer namhafter Mathematiker, S. Günther, über diesen Punkt. Er äufserte auf der Delegierten-Versammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins in Berlin vom 8./9. April: „Wir werden niemals zugeben, dafs der einzige Weg zur Wissenschaft durch das Latein hindurchführe, so wenig wir andrerseits leugnen wollen, dafs unter den mancherlei Wegen auch dieser ein gangbarer und unter gewissen Umständen ein sehr geeigneter sei.“ -- Gegenüber H. Göring, welcher durch Wort und Schrift, besonders seine Zeitschrift *Die neue deutsche Schule* und eine gleichnamige Monographie eine gröfsere Zahl von Anhängern um seine Fahne geschart hat und in seiner zunächst nur als Privatschule gedachten Reformschule nur Theologen und Philologen vom 17. bis 20. Lebensjahre im Latein unterrichten will — tritt in derselben Zeitschrift der Major a. D. Unger entschieden für Latein in der neuen Schule ein. „Derjenige beraubt unsere Jugend ihres besten allgemeinen Bildungsmittels, wer das Lateinische aus dem Lehrplane streicht.“ Die Gründe für dies offene Bekenntnis giebt er kurz an. „Wer nicht Latein gelernt hat, der denkt selten in allen Dingen scharf und richtig und spricht selten gut.“ Und an anderer Stelle: „Jetzt lesen die Knaben den Nepos mit Stolz, den Ovid mit Freude, den Livius mit hohem Interesse und graben sich die goldenen Worte des Horaz ins Herz.“ — Hartranft, *Die Einheitsschule*, denkt über diese „naturwidrige“ Anstalt, wie sie von dem bekannten Vereine geplant wird, ebensowenig günstig wie andere bedeutende Männer. Wir nennen unter diesen C. Kruse, der die Einheitsschule eine Chimäre, den bekannten Lyriker, Dir. Prof. Dr. G. Weck, der sie einen schönen Traum nennt. Ja, für einen Vandalismus erklärt sie ein höherer Offizier, Verf. von *„Fort mit Griechisch und Lateinisch!“* Ihre Gegner sind ferner E. Weber, Lattmann, Herzog, Deuerling, Paulsen, gleichwie der oberste bayerische Schulrat und der aus früheren Jahresberichten bekannte L. Viereck. Der oben genannte Hartranft, welcher sich für eine Einschränkung der alten Litteratur auf dem Gymnasium nicht erwärmen kann, setzt in einem längeren Aufsatze den Wert des Latein, das bis zum 15. Lebensjahre in seiner, des Verf., „Einheitsschule im relativen Sinn“ die naturgemäfse Grundlage, anfangs mit 12, später mit 8 Stunden bildet, auseinander. Für die Hornemannsche Einheitsschule, für welche er eine wesentliche Einschränkung des lat. Unterrichts verlangt, erklärte sich von Sallwürk.

Auch die eben erwähnte sehr beachtenswerte Flugschrift eines höheren Offiziers von allgemeiner Bildung weiſs die Geistesgymnastik, die man aus den alten Litteraturen und Sprachen gewinnt, wohl zu würdigen. Den landläufigen Angriffen auf die humanistische Bildung entgegentretend, verlangt sie geteilte Arbeit nach der idealen und materialen Seite in verschiedenen Schulen. Es ist überhaupt bemerkenswert, daſs gerade höhere Offiziere in den Kämpfen um das Gymnasium in jüngster Zeit sich vielfach der bedrohten Anstalt mit Wärme angenommen haben, während Schulmänner sie befehden. So vermag Schmeding in einer Broschüre über die Bedenken des Ministers von Goſsler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols den Glauben an die durch die alten Sprachen vermittelte formale Bildung, die Ausbildung des Denkprozesses und den Gewinn besonderer moralischer und geistiger Kraft nicht zu teilen — das sind ihm alles „Redensarten“. Bedeutende Vertreter pädagogischer Wissenschaft denken anders. Unstreitig die hervorragendste Schrift der Neuzeit, O. Willmanns *Didaktik als Bildungslehre*, führt den schwer widerleglichen Nachweis: „Die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen enthalten für den Gymnasialunterricht die vornehmlichsten Bildungsmittel.“ Im innersten Kreise der Autoren stehen ihm Vergil, Horaz, Livius und Cicero; vorbereitender Dichter ist Ovid, vorbereitender Prosaiker Cäsar. Das Gymnasium habe die lat. Sprache bis zur Handhabung zu lehren, die griechische bis zum Textverständnis; der lateinische Aufsatz müsse den Zielpunkt der Stilübungen bilden. Und warum gerade die Beschäftigung mit den alten Sprachen von so hohem Werte für die Jugend ist, zeigt aus Herbarts pädagogischen Schriften, herausgegeben von O. Willmann, H. Merian-Genast in einer möglichst vollständigen, übersichtlichen und klaren Darlegung unter dem Titel *Die alten Sprachen in der Pädagogik Herbarts*. Allerdings ist bei Herbart kein Wort über den jetzt so geschätzten formalen Bildungswert der alten Sprachen zu finden; diesen giebt es für Herbart nicht; die Annahme eines formalbildenden Lateinunterrichts wird in der kurzen Encyklopädie II, 470 abgewiesen; auch Ziller und Kern leugnet ihn im Gegensatze zu Waitz und noch mehr zu Willmann selbst, denn Herbart ist nicht frei von einer Unterschätzung des exakten grammatischen Unterrichts. Auch Moller greift in Schmids *Encykl.*[2] III, 367 ff. Herbarts Einseitigkeit an. Jedoch an anderen Stellen urteilt Herbart selbst anders und besser über den grammatischen Unterricht. In Bezug auf die Gestaltung des griechischen und lateinischen Unterrichts, über den geklagt wird, macht Herbart neue Vorschläge, welche nur noch geschichtliches Interesse haben. Es sei nur erwähnt, daſs er den lateinischen Unterricht, der bei ihm die zweite Stelle nach dem griechischen einnimmt, nicht spät anfangen, mit ihm langsam fortschreiten will. Die Syntax komme erst nach der Cäsarlektüre, die neueren Sprachen nach den alten, denn das Lateinische sei der Topf, jene die Scherben. Zeigt also Herbart eine gewisse Inkonsequenz, besonders was den grammatischen Unterricht an-

langt, so betont Conr. Hermann die unvergleichliche Kraft desselben mit aller Klarheit und Entschiedenheit. Dafs die Denkform der alten Sprachen an sich schöner, reichhaltiger, vollkommener und mit gröfserer Wahrheit und Feinheit ausgebildet ist als diejenige der neueren, zeigt er an den Kasus und Präpositionen. Bei dem gegenwärtigen Stande der Schul- und Bildungsfrage, so meint er, wird auch die Philologie ihre Stellung durch erneute Stärkung und Befestigung ihres eigentlichen wissenschaftlichen Prinzipes und Charakters aufrecht zu erhalten vermögen.

Einen neuen Gesichtspunkt stellt die fachmännische Schrift von G. Neudecker, *Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken* auf. Im Widerspruche zu O. Jägers Satze, das „Lateinlernen heifst wissenschaftlich denken lernen“ unterzieht sie den logischen Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts einer kritischen Prüfung, führt die Behauptung der „Stockphilologen“ von diesem wie von der ethischen und ästhetischen Zauberkraft desselben auf ihr Mafs zurück und schliefst Vorschläge über Umfang und Art des Unterrichts an. Der bisherige Betrieb wird sehr absprechend beurteilt; bei ihm werde wissenschaftliches, d. h. den kausalen Zusammenhang gebendes Denken nicht geübt. Nur um der historischen Bildung willen, heifst es dann, brauchen wir eine fremde Sprache, d. h. eine bedeutende Vergangenheit, die sich am besten in ihren Sprachen kennen lernen läfst. Denselben Gesichtspunkt, dafs das Latein historische Bildung vermittele, betonte auf der *Schulkonferenz (Schk.)*, s. *Verhandlungen* S. 285, F. Paulsen und auch Stauder S. 210. Nach Neudecker ist Latein die für uns historisch wichtigste Sprache, deshalb aus diesem Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung ihre Erlernung zu fordern und zwar in dem Sinne, dafs sie unentbehrlich zur Gewinnung desjenigen Grades und derjenigen Intensität von historischem Verständnis, welche in der Gegenwart nicht blofs für jede wahrhaft wissenschaftliche Thätigkeit, sondern auch für die leitenden praktischen Berufe notwendige Voraussetzung ist. Es soll daher das Lateinlernen nur Mittel zur unmittelbaren Einführung ins römische Altertum zum Zwecke historischer Bildung sein, um antikes Denken unmittelbar aus sich selbst zu verstehen; um wirkliches Latein auf uns wirken zu lassen, lediglich dazu könne vernünftigerweise Latein gelernt werden. Also nur Lesen, nicht Schreiben; danach ist der Unterricht zu reformieren; daher auch keine Übersetzung ins Lateinische beim Abiturienten-Examen. Dem stimmt Dir. Schmelzer in „Stahl und Eisen“ bei. So bringt Neudeckers Schrift manches Beachtenswerte, und man wird mit Interesse den Ausführungen über den geschichtlichen Charakter des lat. Unterrichts folgen. Aber sie leiden an Einseitigkeit. Man müfste blind sein, wenn man die logische Schulung dem Lateinunterricht ganz absprechen wollte. Das erkennt auch G. Weck, vorhin als Gegner der Einheitsschule genannt, in einem längeren Aufsatze *Vor der Entscheidung*. Wenngleich er die neuere Litteratur, die deutsche und englische, in ästhetischer wie in ethischer Beziehung für zehnmal mehr wert hält als die

alte — er vergleicht z. B. Hor. Od. III 9 —, so sei doch Latein im Gegensatz zu Griechisch nicht zu entbehren, darum für es eher Vermehrung als Verminderung zu wünschen. So berührt er sich mit O. Jäger und C. Cauer. Er geht scharf mit Neudeckers Ergebnissen ins Gericht; sie seien falsch; z. B. sei beim Extemporaleschreiben logische Schulung im höchsten Grade vorhanden. Nach Weck liegt ein Krebsschaden nur in der Vielheit der grammatischen Systeme der drei Schulsprachen; hier sei von den mafsgebenden Stellen ein Eingreifen zu fordern, eine Einheit der Grammatik nötig. Es scheint also, dafs Verf. die bekannten Vorschläge Hornemanns (s. Jb. III B77; IV, IV17 f.) billigt. Auch die lateinischen Schreibübungen und der lateinische Aufsatz seien beizubehalten. Mit warmen und eindringlichen Worten spricht er für die Unentbehrlichkeit des Lateinischen als grundlegender Disziplin, wenn auch der Betrieb der alten wie der neuen Sprachen sich grundsätzlich in den Dienst der Muttersprache zu stellen habe. Das Gleiche thut W. Medicus in *Weiteres zur Schulreformfrage*, namentlich gegenüber den Angriffen von seiten des norwegischen Abgeordneten und Philologen Ullmann. Auch ein Jurist gesellt sich zu ihnen: Rechtsanwalt Dr. v. Lühmann in Greifswald. Er schreibt in *Die alten Sprachen auf den preufsischen Gymnasien*: Die alten Sprachen sollten so gelehrt werden, dafs nicht nur die Schüler, sondern auch die gereiften Männer die alten Klassiker gern wieder läsen; Sallust und Tac. Germania sollten Lieblingswerke der Schüler werden; Ciceros und Cäsars Stil eigne sich nicht dazu, in der deutschen Sprache nachgemacht zu werden. Warum aber nicht Livius? Von den Erfahrungen über diesen Autor schweigt er gänzlich. — Gymn.-L. Leonhard-Bochum will den lateinisch-grammatischen Unterricht nicht aus dem Grunde wie O. Jäger beibehalten, sondern weil gründliche grammatische Durchbildung ihm eine sachliche, nicht formale Vorbedingung zu wissenschaftlicher Durchbildung erscheint. Diese zur Gesamtbildung notwendige grammatische Schulung werde aber jetzt nicht in wünschenswertem Grade erreicht und zwar nicht trotz, sondern wegen des Übermafses der Zeit, die der Grammatik gewidmet wird, denn der Gesamtüberblick und mit ihm die syntaktische Einsicht müsse bei der jetzigen ins einzelne gehenden Behandlung verloren gehen.

Die allgemein als bedeutend anerkannte Abhandlung von H. Planck (s. Jb. IV, IV 1) ist in erweiterter Gestalt inzwischen als selbständige Schrift neu erschienen unter dem Titel *Das Latein in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel*. Sie stellt in vorurteilsfreier Abwägung gegen die anderen Schulsprachen den einzig hohen Wert des lateinischen Sprachunterrichts fest. Nach diesem Verf. ist ein methodischer, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhender grammatischer Sprachunterricht ein unerläfslicher Bestandteil jeder höheren Jugendbildung. Gegen die Muttersprache als Mittelpunkt des grammatischen Unterrichts erheben sich verschiedene Bedenken. Eine Schule, welche wissenschaftliche Bildungsanstalt sein will, kann zum Mittelpunkt ihres Unterrichts

nur eine solche Sprache wählen, bei welcher das selbstlose wissenschaftliche Interesse das natürliche, ja einzig mögliche ist, d. h. eine alte Sprache. Dafs dies das Latein sei, wird ebenso gründlich wie geschickt erörtert. Auf Grund reicher Erfahrung wird dann mit feinem Urteil ein Vergleich zwischen Latein und Französisch angestellt, Wortvorrat und Wortgebrauch, Formenlehre und Syntax geprüft; die Entscheidung fällt zu Gunsten des Latein. Der Unterricht im Französischen müsse viel konventionelle, mechanisch zu lernende Regeln einüben, z. B. den Gebrauch des Pronomens, Artikels, die Stellung der Adjektiva. Das Latein ist hier viel einfacher und hat grofse Vorzüge in der Wortstellung. Es folgen besonnene und gesunde Urteile über die lateinischen Stilübungen. Zum Schlusse wird die pädagogische Ergiebigkeit der einzelnen römischen Schulschriftsteller kurz aber bezeichnend charakterisiert. Die Wärme, mit welcher Verf. für das Latein eintritt, berührt wohlthuend, aber Behauptungen wie S. 79, dafs das Latein nicht nur überhaupt die schwierigere Sprache ist, sondern das Mafs von vernünftigen, fafsbaren Regeln enthält, welche den Schüler zum Denken anhalten und damit seinen Verstand bilden, schiefsen über das Ziel hinaus. Sind doch sehr beachtenswerte Versuche gemacht, das Gleiche vom Französischen zu beweisen; ja auch das Englische wird in neuerer Zeit aus gleichem Grunde gelobt.

Mit Vorliebe hat man oft den Geist Herders als Gegners der Gymnasialbildung citiert. Nach der Schrift von J. Boehme, *Herder und das Gymnasium* ist dies nicht mehr möglich. Was sich zu Gunsten der Grammatik sagen läfst, geschieht hier. — P. Cauer, der unermüdliche, beredte und begeisterte Anwalt des Gymnasiums in einer reinen, verbesserten Form, fafst in einer Monographie *Unsere Erziehung durch Griechen und Römer* zum Teil schon früher geäufserte Gedanken übersichtlich zusammen. Durch die mathematische Schulung, sagt er, wird eine starre, rücksichtslose Entschiedenheit in uns genährt, während eine fein ausgebildete Syntax, wie die der lateinischen Sprache, jenen irrationalen Faktor der subjektiven Auffassung heranziehe und damit zu operieren gewöhne. Cauer will also den lateinischen und griechischen Unterricht wieder verstärken; er hafst jedes Zugeständnis an den Utilitarismus. Gewifs mufs das Gymnasium einen Schwerpunkt haben und dieser wird in den alten Sprachen liegen, aber schliefsen diese Sprachen den alleinigen Bildungswert ein?

Unter den Schriften, welche in der zwölften Stunde vor Eröffnung der Schulkonferenz erschienen, um die Stimme des Verf. ratend oder warnend hören zu lassen, sind hier und da in Zeitschriften ganze Gruppen zusammengestellt und charakterisiert. So von M. Wetzel, *Zur Charakteristik der Reformlitteratur* im Gm. folgende Schriften: Pietzker, *Schule und Kulturentwickelung*, de Lagarde (über Güfsfeldt), O. Perthes, *Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens*, Conradt, *Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung*, J. Lattmann, *Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegung*. Ferner

in BphW. die schon besprochenen Schriften von Planck und Boehme sowie die von K. Nehring, *Der lateinische Aufsatz*, G. Lejeune-Dirichlet, *Paul Güfsfeldt und das humanistische Gymnasium*, J. Pajk, *Zur Gymnasialreform* — besprochen von P. Cauer. Man findet in einer Zahl dieser Schriften Güfsfeldts bekannte Reformpläne bekämpft. Güfsfeldts allgemeine Vorschläge und die Behandlung der klassischen Sprachen erörtert auch H. Freericks in einem Aufsatze des Gm. Er zeigt, dafs G.'s praktische Vorschläge, die klassischen Schriftsteller unter Hülfe deutscher Übersetzungen zu lesen und nur die Fundamente der Grammatik zu lehren, nur ein ungründliches Wissen erzielen würden. Scharf geht Lejeune-Dirichlet gegen den Radikalismus des berühmten Reisenden vor. Dessen Ausführungen werden auf ihren wahren Wert zurückgeführt. Am schärfsten und mit heiligem Zorne thut es Conradt. Diese Schrift hat in den weitesten Kreisen berechtigten Eindruck hervorgerufen. Aber in der Wertschätzung der jetzigen Organisation des Gymnasiums und in der Verteidigung des Bestehenden geht sie wiederum zu weit, trotzdem sie eine Beschränkung der Übungen im Hinübersetzen für zulässig erklärt. Wir haben in diesen Jb. immer den Standpunkt festgehalten, dafs eine Kürzung der grammatisch-stilistischen Übungen, eine Beschränkung auf das zum Verständnis der Schriftsteller notwendige Mafs unter Fortfall des lateinischen Aufsatzes ohne Gefahr thunlich sei. Und der Gang der Ereignisse hat uns inzwischen Recht gegeben.

Von den eben genannten Schriften hat die wohlmeinende Broschüre Lattmanns leider nicht die verdiente Beachtung gefunden. Der Berichterstatter hat auf sie mittels des Artikels *Ein Vermittelungsvorschlag zur Gymnasialreform* im Deutsch. Wochenbl. 540ff. aufmerksam gemacht. Lattmann will die geschichtliche Anlage des lateinischen Unterrichts an Stelle der bisher herrschenden grammatischen Behandlung zur mafsgebenden machen. Die ganze Lektüre ist eine geschichtliche; die schriftlichen Übungen werden vermindert; das ermöglicht den Beginn des lateinischen Unterrichts in V und den Fortfall der alten Geschichte. So entsteht ein neues Gymnasium mit Englisch in Sexta und eingeschränktem Latein. Man möge die ansprechende Begründung dieser Vorschläge in der klar geschriebenen Schrift selber nachlesen.

Was kann das humanistische Gymnasium opfern, ohne seiner Bestimmung untreu zu werden? Diese Frage erörtert in elfter Stunde vor Eröffnung der Schulkonferenz P. Richter ausführlich in BhS. Das meiste ist, wie natürlich, nicht neu: so der Nachweis, dafs die lateinische Grammatik das beste Erziehungsmittel sei. Aber in den oberen Klassen dürfe der Unterricht nicht erst beginnen. Entbehrlich sei der lateinische Aufsatz. Mit grofsem Aufwande von Worten wird dies ausgeführt; die Gründe für den Fortfall sind die hier in den Jb. schon oft gehörten; Verf. übersieht kein Motiv. — Eine weitere Reihe von Reformschriften fafst besprechend H. Schiller zusammen in ZG. 1891, 24ff. Aufser den

schon erwähnten von O. Perthes, Lattmann, G. Weck kommen noch weitere hinzu von M. Hecht, J. Keller und Juling. M. Hecht sieht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium in dem übermäfsigen Betriebe des Lateinischen. Auf dessen Kosten sei das Deutsche zu erweitern, der lateinische Aufsatz zu beseitigen. Die gleiche Forderung stellt O. Perthes und bekämpft den grammatischen Betrieb im altsprachlichen Unterricht. Das Hinübersetzen sei zu Gunsten des Herübersetzens zu beschränken; im Abiturienten-Examen 1. eine genaue wörtliche, 2. eine wirklich deutsche Übersetzung zu verlangen. Das jetzige Extemporale bleibe nur insoweit, als es zum Zweck des genaueren Verständnisses der Schriftsteller unerläfslich ist. Aus all diesen Stimmen ist so viel ersichtlich: der Formalismus wird zurückgedrängt und der konservative Standpunkt des Lassonschen *Sint ut sunt* wäre danach nicht mehr haltbar. Lasson ist fest davon überzeugt, dafs nicht die Litteraturen, sondern die Sprachen selber das Wesentliche beim Unterricht seien, und dafs der lateinische Sprachunterricht, was er wirken solle, nur durch die harte Zucht der Grammatik in mühsamem Betriebe erobern könne. Darum ist in seinen Augen Latein die eigentliche Schulsprache; es gilt ihm als eine einzige und unvergleichliche Leistung in der Entwickelungsgeschichte des menschlichen Geistes. Alle Bildung ohne Latein ist für ihn eine kraftlos oberflächliche Frauenzimmerbildung. Juling will gleich anderen die Stundenzahl für das Latein ermäfsigen, Latein aus Sexta und Quinta entfernen, dafür Französisch einsetzen, sodann 8 Jahre Latein mit je 8 Stunden haben; künftige Philologen erhalten vier Jahre lang zwei Extrastunden. Nicht so bescheiden verfährt J. Keller, der Verf. von mehreren Aufsätzen im „Zeitgeist“ in seinen dann besonders herausgegebenen *Wünschen zur bevorstehenden Reform der Gymnasien.* Er will den altsprachlichen Unterricht auf die Hälfte der bisherigen Betriebszeit beschränken, bewilligt dem Latein statt 77 nur 36 Stunden.

H. Schiller, wie bekannt, einer der berufensten Führer im Streite, der als solcher auch auf die Verhandlungen der Konferenz einen grofsen Einflufs ausübte, liefs seine Meinung sowohl in der Kritik der vorhin genannten Schriften als in dem selbständigen Buche *Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung*, schliefslich zu wiederholten Malen auf der Konferenz selbst hören. Nach seiner Ansicht (ZG. 33) ist die von verschiedenen Verf. verlangte Einschränkung des grammatischen Betriebs nach 1882 noch nicht verwirklicht; in Hessen steht es damit besser. Er ist mit Lattmanns Vorschlag, die alte Geschichte in dem altsprachlichen Unterricht zu lehren, einverstanden; schriftliche Übungen und Grammatik seien nur in den Dienst der Lektüre zu stellen. Auf die Stundenzahl sei kein übertriebenes Gewicht zu legen; hier sei individuelle Entfaltung und gröfsere Freiheit zu gestatten. — In seiner Monographie und in den Verh. der Schk. S. 26, 42, 174 ff. verlangt er gröfsere Ausdehnung

des Klassenlehrersystems, Ermäfsigung der Lehrziele, Beseitigung des lateinischen Aufsatzes, Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben, sorgfältigen Betrieb der Lektüre mit gleichmäfsig sprachlichem und inhaltlichem Verständnis als Ziel, Beschränkung der Lektüre Ciceros, des Ovid und Vergil, Beachtung der rhetorisch-stilistischen Seite.

Eine noch wesentlichere Beschränkung als v. Sallwürk, *Die Not unserer höheren Schulen*, verlangt J. Pajk. Seine den österreichischen Gymnasien geltende Schrift tadelt den ausgedehnten Betrieb der Grammatik in den „Instruktionen“, die Übersetzungsübungen, die mangelhafte Methode der Lektüre und die fast vollständige Vernachlässigung der Sprechübungen. Latein wird aus Sexta entfernt, erhält sonst 6 Stunden; warum dies aber? Bisher sei der Erfolg nur ausgeblieben wegen der mangelhaften Ausbildung in der Muttersprache; induktive Methode und Einschränkung des Grammatikunterrichtes auf die Hälfte werde den Ausfall eines Jahres wohl einbringen. Diese Vorschläge sind für uns unannehmbar; Pajks neues Gymnasium hat kein einziges Fach als Mittelpunkt. Mit der geringeren Stundenzahl, die in gleicher Weise Th. Maurer ansetzt, wird man erst recht nicht auskommen, wenn die Sexta des Latein entbehrt.

Zum Schlusse hören wir noch die Stimmen zweier radikalen Gegner des Lateinischen. „Ein in- und ausländischer Schulpraxis bewährter Pädagog“, wie er sich auf dem Titel selbst nennt, läfst methodische Ratschläge über *höhere Schulreform* (!) vernehmen. Das Latein ist hier gerichtet, die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern hat überhaupt keinen Wert mehr; der Geist der alten Sprachen läfst sich dem jugendlichen Gemüt ohne alle Grammatik mitteilen. Allenfalls will Verf. in seiner Grofsmut von den alten Sprachen noch die Fundamente gestatten, Latein für Altphilologen und Theologen genehmigen. Der Graf G. zu Dohna-Wundlaken, *Der Feind im eigenen Lager* geht in dieser Flugschrift von gänzlich falschen Voraussetzungen und Unkenntnis der Verhältnisse aus. Es ist das die leidige Thatsache, welche Conradt mit so herbem Spotte gegeifselt hat.

Auch auf der Schulkonferenz kam naturgemäfs der Streit um Wert oder Unwert des Latein zum Ausbruch und wurde hartnäckig geführt. Aber vorher bei der Eröffnung der Verhandlungen schlug die Rede Sr. Maj. des Kaisers wie ein luftreinigendes Gewitter in die Versammlung ein. Der Kaiser erhob schweren Vorwurf gegen die bisherige Einrichtung des Gymnasiums, forderte, dafs man das Deutsche zur Basis der höheren Schule mache, das Latein einschränke, insbesondere den lateinischen Aufsatz beseitige, den Lernstoff vermindere, Überflüssiges ausscheide. Es war vorauszusehen, dafs die Worte des Kaisers bei den Feinden des Latein lauten Beifall, bei den Freunden bescheidene Zurückhaltung und Resignation hervorrufen würden. In allen Zeitungen und Zeitschriften wurden sie kommentiert, vgl. BhS. 1891, 1 ff. vom Herausgeber Steinmeyer, daselbst S. 22 ff. von H. Denicke. Letzterer erörtert zum so und

so vielten Male (vgl. O. Jäger, Schk. S. 322) die geistige Kraft, die dazu nötig ist, eine gute Übersetzung ins Lateinische herzustellen und empfiehlt schliefslich, wie es die Schk. gethan, eine mäfsige Herabsetzung des Latein etwa auf den Punkt, unter dem es nicht mehr möglich wäre, Horaz und Cicero zu lesen; erhalten müsse es bleiben aus vier Gründen, die wir hier nicht aufzählen wollen. Am abfälligsten urteilte Prof. Virchow auf der Schk. über den Wert des Latein. Verh. S. 118 meint er, ein praktisches Bedürfnis, die alten Sprachen zu treiben, sei für uns in der That nicht vorhanden; denn die Abiturienten besäfsen nicht im entferntesten die Fähigkeit, einen irgendwie nennenswerten Gebrauch von ihren Sprachkenntnissen zu machen, sonst wäre er für den lateinischen Aufsatz, wie er auch häusliche Thätigkeit, z. B. das Lexikon zu gebrauchen, hoch anschlage. Während von Helmholtz S. 202 glaubt, für feine Bildung des Geschmackes, namentlich für ästhetische und sittliche Dinge komme das Latein weniger in Betracht als das Griechisch, hält es Hornemann S. 176 für die zweite Hauptaufgabe des lateinischen Unterrichts, in die geschichtliche Gröfse des Römervolkes einzuführen — gerade diese Aufgabe werde durch den grammatischen Formalismus zurückgedrängt; aber auch trotz dieser könne die Lektüre eingeschränkt werden. Und die historische Bildung und Schulung, nicht blofs die formale, logische wurde besonders von Paulsen S. 285 ff. betont; er geht auf alle Einzelheiten dieses Themas gründlich ein.

„Ermäfsigung der Lehrziele“ wurde nun die Losung der Schk. Zwei Wege bieten sich dazu dar: 1. eine Herabsetzung der Stundenzahl des Latein, 2. späterer Anfang desselben. Wir betrachten zunächst den ersten Weg, der, wie wir aus früheren Jb. wissen, oft genug bis in die jüngste Zeit empfohlen worden ist.

Durch beide Wege wird eine Herabminderung der grammatischen Übungen wie der Lektüre bedingt. Auf der Schulkonferenz kam dieser Standpunkt in den verschiedensten Nuancen zum Ausdruck. Die Beschränkung der Ziele und der Stundenzahl des Latein empfahlen H. Schiller, getreu seiner schon früher geäufserten Überzeugung und zugleich als Gegner des Rgymn. S. 26, ebenso Hornemann: 2 Stunden weniger von IV an, jedoch nicht in VI und V, weil hier Induktion nötig sei und die von ihm vorgeschlagene Hereinnahme der häuslichen Arbeiten in die Lehrstunden Zeit raube. S. 174 ff.: Einschränkung der Grammatik und der Übersetzungen ins Lateinische, in IV 3, III 2, II und I je 1 Stunde Grammatik; ebenso Einschränkung der Lektüre, mehr Prosa, weniger Poesie, weil die historische Gröfse des Römertums weniger in Kunst und Dichtung, als im Staats-, Rechts- und Kriegswesen liegt. Auch Cicero mufs zurücktreten. Matthias S. 34: Verminderung des Latein in den unteren Klassen des Realgymnasiums, hier auch das lateinische Versetzungsexercitium nach fort! Albrecht S. 291: in den unteren Klassen des Realgymnasium 6 Stunden, in den oberen 4; eigentlich müfste Latein aus dem Realgym

nasium ganz verschwinden. Kruse S. 193: man kann getrost sämtliche Genusregeln in der lateinischen Grammatik streichen. Am schärfsten betont die Notwendigkeit der Herabsetzung Schottmüller S. 201: einige Schulschriftsteller sind auf die Universität zu verweisen, dagegen spricht Schrader S. 214. Lüders S. 246 hält in I 7, in OIII 8 Stunden für genug. Uhlhorn, der oft und mit Nachdruck das Wort nahm, erklärt a. a. O. S. 261: die alten Sprachen müssen Opfer bringen. Göring S. 266ff.: 9 Stunden in VI und V und 7 in IV und III ist zu viel, 6 Stunden sind genug. Die Lektüre der römischen Schriftsteller kann ohne den geringsten Nachteil beschränkt werden, z. B. Nepos und Cäsar ist fast entbehrlich, auch die Beschränkung der Ovid- und Vergillektüre schadet keinem. Cicero ist ganz aus der Schule zu verbannen, auch Horaz entbehrlich, wertvoll dagegen Livius und Tacitus. Ähnlich urteilt S. 432 Schiller: nach Beschränkung dieser Lektüre wähle man Typen aus jeder Litteraturgattung. Für Beschränkung tritt auch Holzmüller S. 270 ein und endlich Frick S. 22 ist ihr nicht abgeneigt. Nur Paulsen S. 34 wollte das Latein im Realgymnasium nicht verkürzt wissen und urteilte in allen Punkten so, wie Matthias und Jäger S. 283, 322; ersterer meinte, jetzt nachdem die Stunden im Realgymnasium von früher 44 auf 54 erhöht seien, habe man sehr befriedigende Resultate erzielt; der jetzige Lehrplan sei also höchst wertvoll; ja, er möchte Gymnasium und Realgymnasium in Bezug auf das Latein gleichgestellt sehen; auch Schauenburg S. 306 legt eine Lanze für das Latein im Realgymnasium ein.

Das Schicksal des lateinischen Aufsatzes war nach der Kaiserrede besiegelt. Kaum einer und der andere unternahm es ihn zu verteidigen. So kam denn die Schk. S. 795 zu dem nicht mehr überraschenden Beschlusse zu III, 2: Eine Herabsetzung der Unterrichtsstunden in den alten Sprachen ist möglich, wenn als Hauptziel die Einführung in die klassischen Schriftsteller allgemein erstrebt wird und die grammatischen Übungen wesentlich als Mittel dazu dienen. Und S. 797 zu III, 3: Der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung in Wegfall, dafür tritt eine Übersetzung ins Deutsche ein. Das Lateinsprechen in der mündlichen Prüfung ist zu beseitigen.

In diesen Beschlüssen liegt eine gewisse Halbheit. Das lateinische Skriptum ist nach III, 2 nicht haltbar; ebenso ergiebt sich der Wegfall des lateinischen Aufsates auch als Übung mit Notwendigkeit, vgl. Wetzel in Gm. 1891, 13. Vielleicht war es diese Erkenntnis, die das Kgl. preufs. Ministerium veranlafste, in einer Verfügung vom 12. Februar 1891 den lateinischen Aufsatz ganz abzuschaffen und den lateinischen Unterricht anderweitig zu regeln.

Unter diesen Umständen haben alle jene Vorschläge, den lateinischen Aufsatz zu retten, wie der von Willmann ob. IV, 3, Weck ob. IV, 5, Nehring, *Der lateinische Aufsatz*, Seiler, *Der lateinische Primaneraufsatz* nur noch historisches Interesse zu beanspruchen.

Mit der Frage des späteren Anfangs des Lateinischen im Gymnasium hat sich seit langem die Frage der Priorität des Französischen oder Englischen verquickt. Diesen späteren Anfang will vor allem der Verein für Schulreform durch Anbahnung von praktischen Versuchen zur Entscheidung bringen, und zwar, wie er in seiner Eingabe an den Minister von Goſsler am 3. Oktober 1889 erklärte, „ohne Schädigung der Abiturientenleistungen“. Ihm dient als eigenes Organ die *Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen*, herausgegeben von F. Lange. Latein sei für 9jährige Knaben zu schwer — vgl. oben S. 7 Lattmann —, sie sind noch nicht fest genug in ihrer Muttersprache; Latein wirkt bei zu frühem Anfang ermüdend und die anderen Fächer kommen dabei nicht zur Geltung; für 12jährige Knaben sei es eher geeignet, daher nach UIII zu verlegen und in den unteren Klassen ein Versuch mit Englisch zu machen. Man beruft sich auf die Erfahrungen in Norwegen, Frankreich, Belgien und Altona; im Gymnasium sollen 7, 7, 8, 8, 8, 8 = 46, im Realgymnasium 7, 7, 6, 6, 6, 6 = 38 Stunden genügen. Als Niederschlag der Ansichten des Vereins kann der Aufsatz in No. 7 von F. Pietzker, *Schule und Kulturentwicklung* gelten. Er tadelt u. a. die ungebührliche Ausdehnung des grammatischen Unterrichts, den jetzigen Betrieb der Lektüre, die philologische Kleinarbeit, die Fülle gelehrter Kommentierarbeit, die Unzahl überflüssiger Lehrbücher, woran sich dann seine Reformgedanken etwas nebelhafter Natur knüpfen. Den Standpunkt dieses Vereins vertrat auf der Schulkonferenz Dir. Schlee-Altona; auch seine Thesen *Verh.* S. 28 ff. begründen die Forderung, Lateinisch erst in III zu beginnen, wie es auf dem Altonaer Realgymnasium mit Erfolg geschehe. Hierzu bemerkt Deuerling in BbG. 36: „Man wird vorsichtig sein müssen betreffs des Lobes, das sich das Realgymnasium in Altona selber spendet, sodann mag, wenn dieses Lob wirklich auf Wahrheit beruhen sollte, die dortige Einrichtung für Realgymnasien recht geeignet sein, für ein humanistisches Gymnasium ist sie es nicht.“ So traten auch im bayrischen Abgeordnetenhause (Sitzung vom 28. Februar) zahlreiche Gegner gegen die Petition des Vereins f. Schulref. auf. Das allgemeine Bildungsniveau dürfe nicht herabgedrückt, noch die Universität selbst zu einer Art von Mittelschule gemacht werden. Auch in Bayern sträubt man sich augenscheinlich dagegen, daſs ein so groſses Volk mit einer so eigenartigen Entwickelung wie das deutsche für seine Bildung die Muster aus Schweden und Ungarn bezieht. Sehr beredt gab diesem Gedanken in längeren Ausführungen der Badenser Uhlig auf der Schulkonferenz Ausdruck; verständige Pädagogen Schwedens seien mit ihrer neuen Schulorganisation sehr unzufrieden, vgl. bes. S. 77 u. ö. Schlee verteidigt in NJ. 54 f. seine Sache damit, daſs man unbegreiflicherweise den Wert überschätze, welchen die groſsen Stundenzahlen in den unteren Klassen für den schlieſslichen Erfolg haben, daher besser ein zielbewuſst ergriffener neuer und rasch fortschreitender Unterricht im späteren Alter.

Ein Bundesgenosse Schlees ist Harms, der seine Meinung in CO. 279 ausspricht.

Während wohl noch die Mehrzahl der heutigen Pädagogen an der bisherigen, nach ihrer Ansicht durchaus bewährten Einrichtung festhält, erscheint jedoch einer nicht geringen Minderzahl das 10. oder 13. Lebensjahr zum Beginn des lateinischen Unterrichts geeigneter. So behauptet ein Rezensent in BbG. 388, dafs eine Verschiebung auf V unthunlich. Die Möglichkeit, dafs man das Erlernen des Lateinischen um ein Jahr beschleunigen könne, könne man zugeben, allein deshalb sei der längere Betrieb nach der gegenwärtigen Praxis noch keine Zeitvergeudung, wie Lattmann meine. Die Pflege des Sprachgefühls, die Gymnastik des Geistes, die Gewöhnung an das Denken in fremder Sprache seien nicht zu unterschätzende Vorteile. Auf der Schulkonferenz erklärte Uhlig S. 84, das Lateinische in VI sei bei richtiger Praxis durchaus nicht zu schwer für neunjährige Knaben, S. 168: Nur durch falschen Betrieb wird es zu schwer. Schrader S. 216 ist gleicher Ansicht. Schiller wäre mit einer Verlegung nach V einverstanden, falls keine gröfsere Beschränkung dadurch nötig wird; auch Rehrmann erklärt, dafs die kgl. Heeresverwaltung eine Verlegung auf eine spätere Stufe befürworte, da das Latein für neun- und zehnjährige Schüler zu schwer sei (S. 146). Endlich Frick S. 22 u. ö. hält diese Verlegung für möglich. Von sonstigen Gleichgesinnten seien noch erwähnt Th. Maurer, der noch dazu verlangt: „Kein Gegenstand darf heute mehr Unterrichtsstunden als eine für den Tag haben“ (NJ. 1889, 523 ff.), Lattmann a. a. O. S. 14, aber eine weitere Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts nach III scheint ihm unthunlich, weil dann eine beschleunigte Humanitätsabrichtung eintreten würde.

Wird der Beginn dieses Unterrichts nach V verlegt, so entsteht die Frage, was soll dafür in VI eintreten: Französisch, Englisch oder keine fremde Sprache? K. Maurer weist nach, der frühe Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts stört die anschauungsmäfsig-praktische Aneignung der Muttersprache. Der psychologisch-natürliche Gang des Erkennens führt vom Nahen zum Fernen, von Eigenem zu Fremdem, vom Gegenwärtigen zum Vergangenen, vom Romanischen zum Latein, zu dessen Gunsten die gröfsere Altertümlichkeit nicht sprechen darf. Verf. vergleicht Latein und Französisch in Bezug auf die begrifflichen grammatischen Eigenschaften und kommt zum Ergebnis: das Französische ist im Vorteil vor den alten Sprachen; er findet dies begründet in den Modi und Tempora, in der Lehre vom Infinitiv, den Prädikatsbestimmungen, Umstandsbeziehungen, Nebensätzen und im Satzbau. Das Latein habe keinen Artikel, auch das sei ein Mangel für den Unterricht. Sonderbarer hört sich der Grund an, den Herbart für Latein in Sexta geltend macht (Willmann a. a. O. II, 557, 636): Gallicismen seien der Latinität gefährlich. Auch Schillers Erfahrung spricht für VI, notwendig ist nach ihm eine Verlegung nach V nicht. J. Fleischmann macht einige Be-

merkungen zu dem Vorschlage, den fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums mit dem Französischen zu beginnen, besonders zu Völckers Vorschlag (s. Jb. IV, IV 6). Er hält das Latein in VI für einen Vorzug und eine Erleichterung des Anfangsunterrichts; träte dort Französisch ein, so würden die Gymnasien noch mehr mit unfähigen Schülern sich füllen; die Rücksicht auf das Bildungsziel der Gymnasien müsse jene Neuerung verwerfen, wie andere Gründe für die altbewährte bisherige Einrichtung sprächen. Im Gegensatze dazu sprach Schäfer auf der Görlitzer Phil.-Vers. Neuphil. Sektion am 4. Oktober über den formalen Bildungswert des Französischen sich dahin aus, dafs Französisch dem Latein im formalen Bildungswerte ebenbürtig sei und dies spreche für die Priorität des Französischen, das als analytische Sprache leichter als das Latein sei, unserer Muttersprache nahe genug stehe, um Vergleiche zu ermöglichen und drittens auch nach der lautlichen Seite (?) den Vorzug verdiene.

Auf der Schulkonferenz wogte der Meinungskampf hin und her. Mit Paulsen S. 286 trat auch Schlee für die Priorität des Französischen ein und nannte dessen Vorzüge auf S. 162. Ebenso meinte Schulze S. 152, heute lägen verstärkte Gründe für die Durchführung des Ostendorfschen Gedankens vor und die Erfahrungen aus Elsafs-Lothringen, welche Albrecht innerhalb 18 Jahren gewonnen und „welche zu durchaus ungünstigen Ergebnissen geführt haben“ — seien nicht mafsgebend. Und doch verdient der Grund Albrechts S. 146, dafs Schüler, die dort mit Latein angefangen haben, eine bessere Kenntnis des Französischen haben, alle Beachtung. Nebst Jäger (S. 136) erklärte sich Uhlig S. 95 u. 169 gegen die Priorität des Französischen, da man im Französischen im wesentlichen nicht rationell, sondern nur empirisch anfangen könne. Frick dagegen S. 269 leugnete die Notwendigkeit nur aus philologischen Gründen, aber aus pädagogischen, sozialpolitischen und wirtschaftlichen wäre er dafür, wie er überhaupt den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts in einem Gymnasium mit 10jährigem Kursus in die V verlegen möchte (S. 22). S. 125 ff. begründet derselbe ausführlich seine Ansicht, dafs der Unterricht im Latein jetzt zu früh anfängt; er würde sogar mit einer Verschiebung desselben in die IV einer Anstalt mit zehnjährigem Kursus nicht abgeneigt sein, so dafs statt 77 nur noch 59 Stunden ihm zufielen; allein die Konferenz lehnte gegen fünf Stimmen seinen Antrag ab. Sie wollte also mit der bisherigen Praxis noch nicht brechen.

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne. Aufser des hervorragenden Didaktikers H. Schiller oben (s. S. 8) inhaltlich schon gewürdigter Schrift *Die einheitliche Gestaltung* u. s. w., welche, wenn wir von früheren Vorarbeiten O. Fricks namentlich in den LL. absehen, für die in Zukunft durchaus nötige Lehrplanthätigkeit den ersten soliden Grundstock legt, ist noch die Schrift des ungarischen Prof. M. Kármán, *Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien* als eine wohldurchdachte und tüchtige Leistung rühmend anerkannt worden. Derselbe stellt für ein ungarisches Gymnasium 49 Lateinstunden fest und zwar 2 × 7, 5 × 6, 5 Stunden, und schliefst, wie wir hören, die Cäsarlektüre aus. — Der vom Mitberichterstatter Schiller in seinem Bericht über Frage 2 (*Verh. der Schk.*) mitgeteilte Plan nimmt 66 anstatt bisher 77 Stunden an, und zwar von OII an je 7, in UIII 6, IV 8, V und VI je 9. — Matthias, Berichterstatter zu Frage 4 und Frage 3, die von Sr. Maj. dem Kaiser aufgestellt worden war: „Sind die Lehrpläne klassenweis für die einzelnen Klassen festgelegt?“ beantwortete diese Frage mit Ja. Die 34 Bände der Direktoren-Konferenzen, die 25 Bände der Frickschen Lehrproben, Rethwischs Jb., Schillers Pädagogik u. a. böten eine Fülle von Material über die Hauptpunkte der Lehrmethode, und diese Hauptpunkte seien von jeher dieselben geblieben. Und Frick fügte (S. 362) noch Willmanns geniales Buch über Didaktik als Bildungslehre hinzu, dessen hohe Bedeutung er in LL. Heft 23 im einzelnen nachweist. Aber er vermifst in Willmanns Plane den Tacitus (S. 76), dessen Germania unter keinen Umständen im Gymnasium fehlen dürfte. — Weiteres Hierhergehörige ist teils schon zur Sprache gekommen, teils wird es passender an späterer Stelle besprochen.

B. Didaktik im allgemeinen. In einem lehrreichen Aufsatze, den man wie andere geistvolle Studien des Verf. gern lesen wird, vergleicht O. Weifsenfels die natürliche und die künstliche Spracherwerbung. Ein zufriedenstellender Erfolg nach der sog. natürlichen, d. h. „unmethodischen“ Methode ist für gewöhnlich nur in den Jahren der frühesten Kindheit zu erwarten. Die natürliche Spracherwerbung ist mit der Vorstellung eines Lehrplanes nicht zu vereinigen; das tastende Versuchen derselben, bei welchem das Fehlgreifen lange die Regel ist, kann sich die Schule nicht gestatten; alles systematische Verfahren ist eben abgekürztes Verfahren. Diese Ausführungen sind unzweifelhaft richtig, doch hat wohl niemand im Ernste bisher daran gedacht, Latein in der Schule so wie die Muttersprache erlernen zu lassen. Vgl. dazu Waldeck in LL. 22, 75 ff. 24, 24 ff. — Viele bedeutsame und fruchtbare Gedanken über Methodik auch des lateinischen Unterrichts giebt Schiller in seiner

(S. 8) bereits erwähnten Schrift. Sie decken sich meist mit seinen Worten auf der Schulkonferenz. Er macht so weitere Kreise mit dem von ihm praktisch erprobten Versuchen, den Unterricht zu vereinfachen, bekannt. In Sexta hat der Lateinlehrer sich eingehend mit den Vorstellungskreisen des sprachlichen Vorschulunterrichts bekannt zu machen. In Quinta könnte das lateinische Lesebuch heimatliche Geschichtsbilder enthalten, z. B. Abschnite über die alten Deutschen, ihre Römerkämpfe, Völkerwanderung. In Quarta hat das Deutsche Beziehungen zum Lateinischen (und Französischen) zu pflegen. Für den Wortschatz beider Fremdsprachen sollten Abschnitte verwandten Inhalts die Lektüre bilden; hieraus seien Vokabeln und Phrasen zusammenzustellen und öfters zusammenzufassen. Auch die Etymologie und Grammatik soll nach Verknüpfung streben, so für das Lateinische und Deutsche in der Formenlehre und der Behandlung der Nebensätze. Den Inhalt des fremdsprachlichen (geschichtlichen, teilweise auch geographischen und deutschen) Unterrichts bilde die griechische und römische Welt, sie sei das Centrum. In einem Anhange seiner Schrift veröffentlicht Verfasser Texte zu lateinischen Übersetzungen, auch Reifeprüfungsaufgaben. Wie gerade das Lateinische mit den anderen Unterrichtsstunden in organischen Zusammenhang zu bringen ist, führt Schiller im einzelnen aus in seiner Rede Schk. S. 430 ff., wo er an dem konkreten Beispiele der Quinta zeigt, wie wirkungsvoll der Unterricht durch innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes sich gestaltet. Im Sinne der Frage 2 Sr. Majestät hält er den Unterricht noch nicht für genügend auf die Elemente des Wissens beschränkt und vereinfacht.

Was hier noch zu wünschen übrig bleibe, wird S. 423 ff. aufgezählt. Dafs der lateinische Unterricht heute jene Aufgabe noch nicht erfülle, liege in dem Vorhandensein besonderer Vokabularien, gedruckter Übungsbücher zum Übersetzen in die Fremdsprache, in der Ausdehnung des grammatischen Unterrichts und der Art und Weise der Lektüre. Aus einer 10jährigen Praxis in Hessen, wo man sich von jenen Mängeln frei gemacht, ohne ein Heruntergehen der Leistungen zu bemerken, entwirft Redner der Versammlung ein Bild der neuen, besseren Methode.

C. Anfangsunterricht. Die Bedeutung von Küblers lateinischen Pensen für den Elementarunterricht beleuchtet A. Mosbach († 12. Okt. 1889) in einem nach seinem Tode veröffentlichten Aufsatze, verteidigt jene Pensa gegen Angriffe, die sie erfahren; sie seien auch ein vortrefflicher Anhalt für Anfänger im Lehrfache. Wir sprachen über sie bereits Jb. II B 84 f. Der aus früheren Jahresberichten wohlbekannte A. Waldeck bietet auch diesmal wieder in den LL. schätzenswerte Beiträge zur Methode des Elementar-Unterrichts in den beiden alten Sprachen, insbesondere zur Behandlung der lateinischen Flexion in Sexta. Verf. geht von den Perthesschen Vorschlägen aus, unterzieht dessen Methode des Anfangsunterrichts insofern einer Kritik, als er zeigt, dafs eine richtige Induktion

in ihr nicht zu finden, wohl aber der richtige Grundgedanke, dafs eine sorgfältige Veranschaulichung der Kasusbedeutung dem Erlernen der Deklination und zwar an ganzen Sätzen, nicht an einzelnen Formen vorangehen müsse. Diese Sätze können zunächst nur deutsche sein. Ist aus der Muttersprache eine wirkliche Anschauung und Vorstellung von grammatischen Verhältnissen gewonnen, so tritt das induktive Verfahren an der Hand des ersten Lesestückes ein. Hier ist besonders auf die Endungen zu achten. Das Ausgehen vom Paradigma ist ein entschiedener Fehler der herkömmlichen Methode. Bei der Beobachtung der Endungen kommt es nicht auf den sprachwissenschaftlichen Stamm *mensă*, sondern nur auf *mens-* als den unveränderlichen Teil des Wortes an; dem Sextaner bringt die Sprachwissenschaft keine Erleichterung seiner Aufgabe. Die Hauptsache bleibt vielmehr Erregung des Interresses, die Anschauung, Gruppierung und vergleichende Zusammenstellung. In Heft 24 spricht Verf. über die Vokabeln in Sexta und Quinta. Hier prüft er den Wert des Perthesschen Satzes, dafs beim Vokabellernen vom Satze auszugehen sei und kommt zu dem Ergebnis, dafs ein mechanisches Auswendiglernen der Vokabeln nicht zu umgehen ist. Aber alle gelernten Vokabeln müfsten alsbald, womöglich sogleich zu mehrfacher Verwendung kommen. Von der „unbewufsten Aneignung“ erwarte man nicht zuviel. Bei richtiger Verwendung aller natürlichen Hülfsmittel des mechanischen Gedächtnisses — hier wäre noch das Chorsprechen zu erwähnen — sei das mechanische Einprägen dem Schüler keine Last. Man achte auch hier auf Anknüpfung an Verwandtes, auf die etymologische Verwandtschaft, namentlich aber, was noch nicht genug geschieht, gebe man die Grundbedeutung und leite den Schüler an, die abgeleitete Bedeutung stets selbst zu finden, vermeide aber ein mechanisches Repetieren. Der zu lernende Wörterschatz braucht nicht über die bei Nepos und Cäsar häufigeren (nicht seltenen) Wörter hinauszugehen. — Wir glauben, dafs die bisher geübte Praxis fast überall diesen Anweisungen Waldecks entspricht; nur die Beseitigung der Paradigmen, so dafs dem Sextaner eine gedruckte Grammatik entbehrlich wird, und deren Ersatz durch die blofsen Endungen ist eine Forderung, die weniger zur Anwendung gekommen, aber weitere Erwägung verdient. — An Waldecks Abhandlung lehnt inhaltlich sich an die *Pg.-Abh.* von F. Tank, *Die Behandlung des Wortschatzes im fremdsprachlichen Unterricht I.* Verf., von der Wichtigkeit der Konzentration für die Schule durchdrungen, erkennt, dafs Vokabularien diesem Prinzip widerstreben; sie stören den Unterricht, erfordern zu grofsen Zeitaufwand; sie vermehren die ohnehin schon grofse Zersplitterung der geistigen Kraft des Schülers und belasten seine Arbeitskraft und sein Gedächtnis; sie enthalten meist zu viel und erregen kein Interesse. Auch Kollektaneen und gedruckte Phraseologieen sind nicht imstande, den Forderungen der neuen Lehrpläne gerecht zu werden. Dies kann nur geschehen durch zielbewufste und methodische Durchführung des Anschlusses des Vokabellernens an die Lektüre und zwar mufs das Lesebuch schon

in Sexta zusammenhängende Lesestücke enthalten, die Einzelsätze möglichst vermeiden; nach Form und Inhalt genügt das von Lutsch am meisten. Ein noch besseres, die Fabel, Heroensage und die alte Geschichte als Lesestoff benutzendes Lesebuch liefse sich, meint Verf., durch Zusammenwirken der Schulmänner gewinnen. Doch haben wir allen Anforderungen genügende Bücher der Art schon in früheren Jahresberichten vorgefunden. Es ist nicht nötig, die Masse der Schulbücher zu mehren. Wir empfehlen die angenehm zu lesende und verdienstliche Schrift des mit der neuesten Litteratur über die Methodik wohlvertrauten Verf. Er wird seine Grundsätze fast ohne Ausnahme in diesem Teile der Jahresberichte seit 1886 wiederfinden, entweder als diejenigen, die denkenden Pädagogen Leitsterne gewesen sind, oder als solche, welche uns selbst geleitet haben. Besonders haben wir das Unwesen der inhalt- und zusammenhanglosen Einzelsätze überall nachdrücklich bekämpft, und noch jüngst hat O. Frick auf der Schk. S. 126 ein vernichtendes Urteil über sie gesprochen. Auch Göring das. S. 47 will den lateinischen Unterricht nur an zusammenhängende Lektüre anschliefsen, daraus Formenlehre und Syntax entwickeln (vgl. Schiller das. 425 f.), die Hauptarbeit in die Schule verlegen, die Sätze mündlich üben, dann mit Benutzung der Schultafel, wie Waldeck es LL. 22 und 24 gleichfalls dringend empfiehlt, nun schriftlich 1 bis 2 Sätze übertragen lassen, diese in der Schule korrigieren; zu Hause aber nur wenig Wörter einprägen. Eine Grammatik sei sogar bis Tertia zu entbehren. Schiller S. 424: „Der Lesestoff mufs wieder Mittelpunkt der ganzen Unterrichtsthätigkeit werden. Der Wortschatz, die Grammatik, die Schreibübungen, alle diese Thätigkeiten können sich nur an den einen Sprachstoff, der in der Lektüre vorhanden ist, anknüpfen. Die meisten Vokabeln aus den Vokabularien, aus den Übungsstücken, aus der Grammatik gehen vollständig verloren, wir treiben hier einen unerhörten Luxus und Zeitverschwendung.“ Und S. 425 dringt derselbe auf induktive Behandlung der Grammatik an der Hand des Lesestoffes. Dieser induktive Betrieb habe seine grofsen Vorzüge. Einige nützliche Winke zum lateinischen Unterricht in der 2. Lateinklasse giebt auch W. Kalb BbG. 1889, 505 ff. Die Abhandlung von W. Graefe, *Bemerkungen zum lateinischen Unterricht in den unteren Klassen* hat uns nicht vorgelegen.

D. Grammatik. Manches, was hierhin gehört, haben wir bereits in anderem Zusammenhange gestreift. O. Weifsenfels, den wir schon aus einem Aufsatze als den Vertreter der Idee kennen lernten, dafs die natürliche Spracherwerbung mit der Vorstellung eines Lehrplans und der Idee der Schule nicht zu vereinigen sei, führt daselbst ZG. 84 ff. noch aus, daſ die grammatische und systematische Behandlung sich allein mit der G samttendenz der Sprache in Übereinstimmung befindet, sie ist auch durch aus nichts Jugendfeindliches. Den pädagogischen Wert des grammatische Unterrichts hebt er voll hervor. In einem zweiten Aufsatze ZG. 513 wendet er sich gleichfalls gegen jene neuere natürliche oder analytisc

direkte Methode, weil sie die Grammatik verachte und zurückdränge. Vertraut zu werden mit dem Genius der Sprache, das sei das kulturhistorische Ziel des Sprachunterrichts. Die Schule könne nicht auf eine systematische (grammatikalische) Behandlung verzichten. Allen Theorieen zum Trotz betrachteten doch gerade die eifrigen Lehrer die Grammatik als die Hauptsache, und selbst die Schüler der unteren Klassen glaubten nicht richtig unterrichtet zu werden, wenn die Grammatik nur als Nebensache getrieben werde. Die schulmäfsigen Schreib- und Sprechübungen behielten doch ihren Wert. Übrigens könne man auch im altsprachlichen Unterricht sehr wohl einmal versuchen, mit Übergehung der Muttersprache in der alten Sprache zu denken, in ihr Geschriebenes zu lesen und brauche nicht alles zu übersetzen, nur die schwierigeren Stellen. Aber das Verdammungsurteil gegen den grammatisch-stilistischen Betrieb schiefse über das Ziel hinaus, wenngleich die Reformpädagogen gegen die regelsüchtige Pedanterie mit Erfolg angekämpft hätten. Die Induktion sei nur innerhalb gewisser Grenzen brauchbar. Wer die alte Methode geschickt handhabe, erreiche auch die Vorteile der neueren. — Man sieht aus diesen wenigen Zügen, dafs Verf. zähe am Alten, als dem Bewährten, festhält, trotz des Widerspruches, der gegen seine Sätze von berufener Seite erhoben ist; auch der Gang und Ausgang der Verhandlungen der Schulkonferenz wird ihm daher nicht sehr sympathisch gewesen sein; seine Bestrebungen haben dort weniger Unterstützung als Zurückweisung erfahren. Wir sahen dies besonders an Schiller, welcher Verh. S. 425 für einen induktiven Betrieb der Grammatik am Lesestoffe, doch nicht für einen rein induktiven eintrat und mit den Lehrplänen von 1882 der Grammatik nur eine dienende, nicht eine herrschende Stellung einräumte.

Das schon mehrfach gerühmte Werk Willmanns, *Didaktik als Bildungslehre* II, welches in bisher nicht erreichter Vollendung die didaktische Formgebung und Technik, Gestaltung und Gliederung des Stoffes für den im lebendigen Unterricht stehenden Lehrer entwickelt, tadelt die landläufige Anordnung in den lateinischen Schulgrammatiken, die mit ihrem unvermeidlichen *mensa* beginnend, sechs Verstöfse gegen das organische Prinzip der methodischen Einheiten begehen (S. 247). Nicht *mensa* eröffne die Lehre von den Redeteilen, nicht die Formenlehre vor der Syntax, sondern umgekehrt! *Mensa* als Deklinationsmuster sei eine sekundäre Form, primäre aber Zahl, Person und Zeit; diese müfsten zuerst kommen. In dem Kapitel über „die organisch-genetische Sprachkunde“ verfolgt er diese Gedanken weiter. Nicht vom Einzelnen zum Ganzen, vom Worte zum Satze, sondern von Satzkategorieen sei auszugehen. Hier folgt auch viel Lesenswertes über Spracherklärung in der Lektüre und Sprechübung (Rückübersetzung, Memorieren u. a.). Unzweckmäfsig sei die Einrichtung der lateinischen Elementarbücher mit zusammenhanglosem Material. Dafür ein zusammenhängender Text, den eine organisch angeordnete Grammatik vorbereitet, und zwar die Lektüre durch Entnehmen des Vokabelstoffes aus derselben und die Grammatik durch Aufzeigen der allerwichtigsten

Formationen und Sätze. Überall stellt **Willmann** die Forderung an die Spitze (S. 246 u. ö.): Analyse, wenn nötig —, Synthese, wenn möglich!

Wie man den Anfänger über den Rhythmus belehren kann, zeigt **Stawicki** in einer kurzen Notiz Gm. 773, vgl. dazu W. **Wartenbergs** Pg.-Abh. — Die gegenwärtig akute Frage der Stammtheorie beleuchtete Direktor J. **Huemer** in der philologischen Sektion des 2. deutsch-österreichischen Mittelschultages am 3. April (vgl. Öst. Mittelsch. 230 ff.). Er antwortete mit Ja, soweit es die didaktisch-pädagogischen Rücksichten gestatten. An der folgenden Debatte beteiligten sich **Thumser**, **Stitz**, **Christ**, H. **Schenkl**; alle waren darin einig, die Stammtheorie sei nicht abzuweisen, soweit es mit den didaktischen Zwecken vereinbar sei. Für die Schule unzweckmäſsig, namentlich in der ihr von A. **Scheindler** gegebenen Form erscheint sie K. **Schmidt**, der in seiner Streitschrift gegen **Scheindlers** Grammatik sie hart bekämpft. Auch **Waldeck** LL. 22, 87 ff. steht ihr nicht freundlich gegenüber. Es fehlt der Theorie aber nicht an Freunden. In neuen Auflagen der Grammatiken und Übungsbücher erscheint sie wieder, in neue Grammatiken zieht sie ein. Ist doch gerade auf pädagogischem Gebiete der Satz In dubiis libertas besonders schätzbar. — Die Unregelmäſsigkeiten des lateinischen Nomens bereiten dem Schüler wie bekannt Schwierigkeiten. H. **Engelmann** leitet die grammatischen Regeln darüber durchweg aus dem Lesestoff selbst ab und rät, beim Konstruieren zuerst das Prädikat aufsuchen zu lassen.

Über die Behandlung der lateinischen Kasuslehre in der IV (österr. III) spricht in einer lesenswerten Abhandlung V. **Thumser**. Man gewahrt in den Schulgrammatiken eine Verschiedenheit des Verfahrens hinsichtlich der Benennung der einzelnen Anwendungsweisen der Kasus, und diese Bezeichnungen entsprechen keineswegs immer dem Wesen der Sache, d. h. eben bei Schulgrammatiken den pädagogisch-didaktischen Rücksichten. Das Deutsche ist, um der Verwirrung zu steuern, zum Ausgangspunkt zu nehmen und zur Grundlage, welche Kasus im Latein zum Ausdruck der verschiedenen Satzteile zu verwenden sind und welche Konstruktionen hier den einzelnen deutschen Konstruktionen entsprechen. Die Beispiele, welche Verf. vorführt, sind ja recht dankenswert, aber einmal ist die Sache nicht neu, sondern bereits in den Schulgrammatiken von **Heil** und **Schmitt** (vgl. Jb. IV, IV 29) und von **Wagener-Schmalz** (s. unten S. 30 ff.) durchgeführt, anderseits lehrt Verf. ohne Gewissensbisse den Schüler um eines eingebildeten Vorteils willen geradezu Unrichtiges, wenigstens wissenschaftlich als unhaltbar allgemein Erkanntes, und das hat doch seine Bedenken. Welchen praktischen Nutzen bringt es denn, wenn man mit **Thumser** die Kasus bei *interest* und *refert* nach Em. **Hofmann** falsch erklärt, anstatt F. **Schölls** richtiger Ansicht zu folgen? oder den Abl. separationis auf Kosten der Wahrheit zum Abl. loci zu rechnen? den Abl. limitationis und comparationis kausaler Natur sein zu lassen? Also nihil est *virtute amabilius* nichts ist liebenswürdiger wegen (auf Grund) der Tugend oder: die Tugend ist der Anlaſs, daſs ich keinem Subjekte

das Prädikat „liebenswürdiger" zuschreiben kann — *res exspectatione omnium minor*, die vorgefaſste allgemeine Meinung ist der Grund, daſs u. s. w.! Das zu glauben ist doch für den Schüler eine weit stärkere Zumutung, als das Einfache und Richtige, das ihm sofort einleuchtet. Daſs Verf. die Ergebnisse der historischen Syntax nicht in Bausch und Bogen für die Schule zweckmäſsig findet, weil Sprachwissenschaft nicht in das Bereich der Schuldisciplin gehöre, dagegen haben weder wir, noch irgend ein Vernünftiger etwas einzuwenden, aber dann muſs man eben auf das Erklären solcher Erscheinungen, die über das Verständnis des Schülers hinausgehen, einfach verzichten und ihm nicht Mythen aufbinden. Das hieſse doch den Teufel durch Beelzebub austreiben. Nur durch Wahrheit erzieht man den Schüler zur Wahrheit, nicht durch Heuchelschein. Will man endlich mit dem Verf. mehr als die Hälfte aller Ablativeinteilungen streichen, so fragt man mit Recht, warum nicht lieber die ganze Einteilung über Bord werfen und den Ablativ als einheitlichen Kasus auffassen?

Mit demselben Gegenstande beschäftigt sich G. Vogrinz in ZöG. 457 ff. Er geht der herkömmlichen Einteilung der Kasuslehre kritisch zu Leibe, berücksichtigt aber die wissenschaftlichen Ergebnisse für die Schulgrammatik 1. in der Disposition des Stoffes in der Kasuslehre, 2. in der Lehre über das Verbalnomen; besonders werden Gerundium und Gerundivum nach ihrem Ursprunge beleuchtet; eine richtigere Gruppierung wird versucht. Die Einteilung der Kasus wird wesentlich vereinfacht.

A. Einfacher Accusativ I. Ergänzung, II. Ziel, III. Bestimmung.

B. Doppelter Accusativ I. Objektsprädikat, II. Person und Sache, III. Objekt und Raum.

Dativ I. wem? II. für wen? III. wozu?

Genetiv I. beim Nomen, II. bei Verba.

A. Ablativus separationis I. bei Transitiva und Intransitiva, II. bei Verba des Ursprungs, III. bei Komparativen.

B. Ablativus instrumentalis I. im engern Sinn, II. kausal, III. pretii, IV. mensurae oder differentiae, V. modi und qual., VI. limitationis und Supinum auf *-u*.

C. Ablativus loci. Daneben noch Abl. als Objekt *nitor* cet., *utor* cet., *opus est*.

Einige weitere Bemerkungen Thumsers zur lateinischen Schulgrammatik über Ausgleichungen, welche wir in Jggr. Streifz. in gewissen Konstruktionen von *coepi*, *licet* und im doppelten Komparativ annahmen, sind noch zu erwähnen. Seine Einwendungen gegen unsere Erklärung sind zum Teil berechtigt, gut auch die Bemerkung, man müsse dem Schüler klar machen, daſs der Lateiner in *coepi* mit Infinitiv einen Ersatz für griechischen Aorist, richtiger Ingressiv fand.

In einem Aufsatze über *die lateinische Tempuslehre* in NJ. 369 ff.

verlangt A. Waldeck in einer Erwiderung gegen H. Lattmann (vgl. Jb. IV. IV 16f.), der seine Worte nicht richtig aufgefafst habe, selbstdenkendes Anwenden der Regeln, klares begriffliches Wissen und klare Anschauung. Die Unterscheidung selbständiger und bezogener Tempora, die an sich eine ganz vortreffliche Grundlage der Betrachtung der Tempora sei, mache ohne ersichtlichen Zweck die Regeln nur verwickelter; trotzdem billigt Waldeck ihre strenge Durchführung auch in der Consecutio temporum, nur sehe man ab von der doch nicht scharf trennbaren Kongruenz und Koincidenz; es genügen die drei Zeitverhältnisse: Gleich-, Nach- und Vorzeitigkeit. Es sind dann nur wenig Regeln über die Tempuslehre nötig, welche Verf. folgen läfst. -- Denselben Gegenstand behandelt F. Hornemann in LL. 22 in einer Fortsetzung seiner Abhandlung *Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen* (vgl. Jb. IV, IV 17). Derselbe hatte früher gute allgemeine Gedanken über die Einrichtung einer Parallelgrammatik ausgeführt und will nun an der Lehre vom Gebrauche der Zeitformen im Deutschen, Lateinischen, Griechischen und Französischen darlegen, wie er sich die vergleichende Darstellung denkt. Er will hiermit auch die Forderung Eichners erfüllen, der wissenschaftlichere grammatische Unterweisung, zielbewufster auf die Entwickelung der Verstandeskräfte gerichtet, verlangt. Die Lehre vom Gebrauche der Zeitformen im Deutschen nimmt 9 enggedruckte Seiten, im Lateinischen 11, im Griechischen 10, im Französischen etwa 9 Seiten ein; den Hauptteil hiervon bilden Beispiele und Einzelregeln, Hauptregeln nur wenige, so dafs wenigstens mit letzteren dem Schüler nicht zu viel zugemutet wird. Das ganze hier vorgeführte Material, das allerdings vom Verf. nur als vorbereitende Arbeit angesehen wird, zu bewältigen, würde ihm unmöglich sein. So denkt auch Schiller Schk. 426 über diesen Punkt: „Hornemanns Parallelgrammatiken, die an sich eine schöne Sache sind, enthalten immer noch zu viel Wissenschaft und Belastung für die Schule“. Aber die hier gegebene Probe ist gründlich und scharf durchdacht, vorzüglich disponiert und bei einiger Verkürzung für die Schule mit grofsem geistigen Gewinn verwertbar. Überhaupt mufs Hornemanns anregender Gedanke im Interesse der den Schüler entbürdenden inneren Stoffverbindung fortan nachdrücklichst verfolgt werden. — In gewisser Weise deckt sich mit Hornemanns Bestrebungen ein Aufsatz *Gramm. Streifzüge* von Ohlenschlager in BbG. 233. Auch er dringt auf die Beseitigung verschiedenartiger Benennung für ein und dieselbe gramm. Erscheinung in allen Schulsprachen, z. B. Substantiv — besser Dingwort, sowie auf Beseitigung gleicher Benennungen für verschiedene Erscheinungen, z. B. für Modus der Wirklichkeit sage man nur Realis, Modus des Wunsche[s] nur Desiderativ; überflüssige gramm. Einteilungen und damit verbunden[e] überflüssige Benennungen seien zu meiden, gleichlautende Fassung de[r] Regeln und Disposition des gramm. Stoffes dagegen anzustreben. Kurz, sein Ziel ist einheitliche Terminologie in den Schulsprachen — ganz wi[e] bei Hornemann — warum ist dieser aber nicht genannt? Das alle[r]

Sprachen Gemeinschaftliche müfste u. E. zusammengestellt in einer Grammatik enthalten sein und in die übrigen Grammatiken brauchten dann aufser der Formenlehre nur die Ergänzungen zu oder Abweichungen von der Syntax der Einheitsgrammatik aufgenommen und gelernt zu werden. Alles dies müfste auf dem Grunde der Muttersprache geschehen. Eine gewaltige Entlastung des Sprachunterrichts wäre die heilsame Folge.

Nicht entlegen ist ferner die Sache, welche Rösch KW. 27f. behandelt. Er führt u. a. die Anordnung der Nebensätze in unseren Schulgrammatiken der Reihe nach auf und empfiehlt das auf die Sprachforschung gegründete System Deecke-Schmalz-Harre. Wir selbst haben die rein äufserliche Aufstellung und Behandlung der Nebensätze in der Syntax der Schulgrammatiken oft getadelt; wie wir mit Rösch einverstanden sind, so wird auch er an dem System der neuen Syntax von Schmalz (siehe weiter unten) seine Freude haben. Ganz besonders müssen wir auf das *System einer Syntax nach den Kategorieen der Satzteile und Sätze* von W. Pecz in NJ. 387ff. hinweisen. Hier sind die Sätze in rationeller Weise ähnlich, wie von den oben genannten Grammatikern nach allen möglichen (6) Standpunkten geordnet, nach der Art, Gröfse, Qualität der Aussage, dem Verhältnis, der Konstruktion und der Stellung. — In NJ. 348 stellt Hagelüken in einer kurzen Notiz die Regel über die Iterativsätze in einigen Schulgrammatiken richtig. — Zur Behandlung der Syntax, vgl. auch P. Cauer, *Unsere Erziehung durch Griechen und Römer* im 2. Abschn., A. Michl, *Pg. Prag-Neustadt. Gym.*

E. Behandlung der Lektüre. Zu den Kunstgriffen des pädagogischen Handwerks gehört richtiges Lesen. Auf dieses legt Th. Maurer in NJ. 522ff. besonderes Gewicht. Man lasse den Schüler Satzkolon für Satzkolon in konstruierender Wortfolge laut vorlesen. Beim Konstruieren ist aber mit dem Prädikat im Lateinischen zu beginnen, weil aus der Form desselben das Subjekt mit Sicherheit sich ausfindig machen läfst. — Mit Recht verlangt man, dafs alles, was der Schüler seinem Gedächtnis einzuprägen hat, vorher von demselben, soweit möglich, durch eigene Thätigkeit gewonnen wird, vgl. die Arbeit Tuchhändlers in Jb. III B 71. So mufs auch, wie H. Eichler ZG. 206ff. es ausführt, die Phraseologie aus der Lektüre geschöpft werden, die gerade auch hier eine centrale Stellung einnehmen soll. Von Tertia an Präparation des Schülers. Ein fester Kanon der obligatorischen Lektüre ermöglicht eine Ausarbeitung der Phraseologie und Herstellung eines noch fehlenden Schulwörterbuchs, in welchem nur die in der Schullektüre vorkommenden Wörter, die Grundbedeutung an der Spitze, stehen. — In einer Abhandlung *Zur Schulreformfrage* unterzieht Direktor Kammer (*Pg. Lyck*) die Einschränkung des grammatischen Stoffes, den auf den Gehalt der Schriftwerke zu legenden Nachdruck, das Extemporelesen einer einsichtsvollen Besprechung. — Einzelnes über die Behandlung der Lektüre bietet der Aufsatz von R. Sternfeld, *Die Bedeutung der Geschichte des Altertums für den er-*

ziehenden Unterricht ZG. 65 ff., besonders S. 81 ff. über die Behandlung des Nepos, Cäsar u. a. — Dafs eine richtige Behandlung der lateinischen Lektüre und der lateinischen Schreibübungen keine Verderbnis des deutschen Stils herbeiführe, sondern gerade das Gegenteil, sagt Schiller in ZG. 542 ff.; die Gefahr der Beeinflussung des Deutschen sei erfahrungsmäfsig sehr gering. — Über *Die lateinische Lektüre in der Quarta* handelt M. Eichner. Welche vitae des noch immer bevorzugten Nepos eignen sich am meisten für die Lektüre? Aus inhaltlichen Gründen und mit Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichts zur Einführung Timoleon bezw. Phocion, dann Them., Thras., Con., Lys., Epam. oder Ages., zum Schlusse Ham. oder Hann., möglichst nach dem gereinigten Texte Ortmanns oder Weidners. Betreffs der Musterübersetzung giebt Verf. richtige Anleitung. Die Musterübersetzung des Lehrers mufs, dem Standpunkte des Schülers angemessen, sich nicht zu weit vom Texte entfernen. — A. Lange, *Zur Konzentration bei der Ovidlektüre* spricht kurz von der Aufgabe dieser Lektüre, ihrer richtigen Auswahl, ihrer Behandlung. Ein Semester ist Präparation in der Schule erforderlich, später eine Vorbesprechung und Förderung der inneren wie äufseren Anschauung. Die Metamorphosen sind geeignet, vielseitiges Interesse zu erregen. Nach der Übersetzung folgt eine vertiefende Bearbeitung des Inhalts. Auch die Ovidlektüre ist als dienendes Glied an das Ganze des Unterrichtsorganismus anzuschliefsen und der Zusammenhang mit den übrigen Unterrichtsfächern im Auge zu behalten. Ungesuchte Beziehungen aller Art ergeben sich, wenn man die Fäden richtig anzuknüpfen weifs, z. B. zur Geographie, zu den Naturwissenschaften, zur Mythologie, öfters auf eigentlich historischem Gebiete; noch mehr bietet der Religionsunterricht Fingerzeige, vor allem die biblische Geschichte; aber die gröfste Fülle von Verknüpfungen bietet der reiche Schatz unserer deutschen Dichtung, Märchen und Sagen, und gerade auch der poetische Ausdruck im einzelnen legt zahlreiche Vergleiche mit ähnlichen unserer Dichtersprache nahe. Von all diesem werden treffliche Beispiele gegeben. Die Arbeit ergänzt in dankenswerter Weise die inhaltsähnlichen von Ihm und Hüter, in Jb. IV, IV 10f. als für den Unterricht in der III wichtig bezeichnet. — Den nicht blofs litterarischen, sondern auch didaktischen bedeutenden Wert von *Ciceros Somnium Scipionis* (als Schullektüre) untersucht P. Salkowski in NJ. 37 ff. Hier haben wir einen Gegenstand von allgemeinem Interesse, die Unsterblichkeit der Seele; ein Vergleich mit Platos Phaedon und dem Christenglauben liegt nahe. Dazu kommt des Buches hoher sittlicher Ernst, die erhabene und feierliche Darstellung; dies alles läfst trotz der Mängel der vorgetragenen Lebensanschauung die Lektüre der Schrift rätlich erscheinen. Wir würden ihre Lektüre demgemäfs in der Prima für passend erklären, denn hier ist ein Anschlufs an andere Unterrichtsgebiete möglich, vergl. die unten aufgeführte Ausgabe von Anz im Vorworte. — Die Lektüre des Livius ist uns vor allem deshalb besonders wertvoll, weil sie in reichem Mafse solche Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht erlaubt. Wie sie in diesen

zu verwerten, lehrt **Haupt** sehr eingehend. Um von Zeit zu Zeit zu prüfen, wie weit der Schüler im Verständnis des Schriftstellers, im Beherrschen der Form und des Gedankens und in der Gewandtheit des Ausdrucks gekommen sei, empfehle es sich, besonders hervorragende Stellen ihn ex tempore in der Klasse in lesbares Deutsch übertragen zu lassen. Die Zeit darf nicht mangeln; ein seinen Beruf ernst auffassender Lehrer wird immer den richtigen Weg finden und immer mehr gangbar machen.

Im vorigen Jb. IV, 22f. spendeten wir der *Pg.-Abh.* Ph. **Wegeners**, *Zur Methodik des Horaz-Unterrichts* gebührendes Lob. Die Fortsetzung dazu bringt nun das *Pg. Neuhaldensleben*, einen hervorragend wichtigen Beitrag. Da, wie Verf. erwiesen hat, in der Weltanschauung des Horaz die wichtigsten Bildungselemente und Gesinnungsrichtungen der absterbenden alten Welt des Hellenismus sich vereinigen, wie sie im Mittelpunkte der Zeit um Christi Geburt zusammengeströmt sind und diese im Geiste des Dichters eine eigentümliche Beleuchtung finden, so wird es eine wesentliche Aufgabe der Erklärung dieses Dichters sein, jene Elemente und Ideeen in den Dichtungen des Horaz aufzuzeigen und dem Schüler klar zu machen. Und bei solcher Erklärung wird die Horazlektüre eine konzentrierende Bedeutung in dem gesamten Gebiete der Altertumsstudien gewinnen und schrittweise ein klares Bild von der Persönlichkeit des Dichters entfalten. Eben die Persönlichkeit des Dichters bestimmt den Umfang der Gesichtspunkte, um die sich die Beobachtung bei der Lektüre ordnet. Es sind zunächst in Betracht zu ziehen 1. die individuellen Momente: a) das äufsere Leben der Persönlichkeit, b) die Einwirkungen der Erziehung, der Lebensstellung und des Umgangs auf dieselbe, c) die Art, wie sich das Leben und Treiben der Menschen in dem Urteile und dem sittlichen Gefühle der Person spiegelt, 2. die allgemeinen Elemente, wie a) die historische Weltlage des damaligen Roms, b) die sozialen Verhältnisse, besonders der Verkehrskreise des Dichters, c) die religiösen Verhältnisse, d) die ethischen Urteile und das sittliche Gefühl, e) die geistigen, besonders wissenschaftlichen und litterarischen Interessen, welche die Zeit beherrschen. Überall zeigt hier die Horazerklärung ein weites Feld für Beobachtung und Unterweisung. Verf giebt nun hochinteressante Beiträge zur Behandlung dieser Punkte. U. a. zieht er zur Beurteilung der Anschauung des Dichters von den Leidenschaften das IV. Buch der Tusculanen in Parallele. Seine ethischen Gedankengänge legt er besonders aus Epist. I, 1, 2, 16, Od. III, 16 und aus den Römeroden dar, deren Ermahnungen wesentlich in dem schematischen Rahmen der alten Ethik. der Lehre von den vier Kardinaltugenden verlaufen. So liefert er eine schöne Probe, wie die ethischen Ideeen der alten Philosophie zu einem wichtigen Mittelpunkte der klassischen Studien des Gymnasiums und damit der Gesamtbildung erhoben werden können. Leider lassen uns gerade in dieser Hinsicht die gewöhnlichen philologischen Kommentare, welche in den Händen der Schüler sind und auch dem Lehrer seine Bahnen vorzeichnen, im Stich; sie sind eben keine Schulausgaben und gehen meist

zu vornehm oder vorsichtig einer inhaltlichen Analyse der Dichtungen aus dem Wege. Wir werden nicht müde werden, wie bisher, so fort und fort gegen dies Unwesen anzukämpfen und freuen uns, uns in dieser Hinsicht mit einem so tüchtigen Pädagogen und Gelehrten wie Wegener eines Sinnes zu wissen. Man lege endlich den Mafsstab der Jugendbildung und nicht den einer vielseitigen Gelehrsamkeit an die Kommentare und richte sie danach ein! — W. Eymer vermifst in den österreichischen Instruktionen in den Grundprinzipien einen Kanon der Oden, nach welchen Motiven und in welcher Folge diese zu lesen seien; die Zeit der Horazlektüre bestimmt er gleich nach der Lektüre des Vergil vor Tacitus. — Dafs in der Prima altsprachliche Privatlektüre heute nicht mehr möglich sei, äufserte Schiller Schk. 548; S. 426 denkt er ähnlich über die häusliche Präparation der Schriftsteller und das Wörteraufschlagen.

Nachübersetzen, *Vorübersetzen*, *Extemporieren* im altsprachlichen Unterricht, besonders auf der Mittelstufe wird von R. Schenk in ZG. 405 ff. behandelt. Er giebt hiermit einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie die ästhetisch-bildende Seite, d. i. die systematische Anleitung zum geschmackvollen Übertragen in die Muttersprache, der formale Gewinn für dieselbe zu ihrem Rechte kommen können. Wir hören hier nichts Neues; es ist alles schon von Rothfuchs, Tuchhändler u. a. genügend entwickelt, z. B. wie die Selbstthätigkeit beim Übersetzen zu fördern. Also zuerst haarscharfes Nachübersetzen, zuerst langsames und gründliches Verfahren, später Wiederholungen, die Hülfen für die Vorübersetzung — alles alte Wahrheiten. Die Präparation soll nur verarbeitende Wiederholung sein, der Schwerpunkt der vom Schüler zu leistenden Arbeit in die Unterrichtsstunden fallen — jeder wird es zugeben. Zuletzt werden noch Grundsätze für das Extemporieren ausgesprochen. Vom Werte des Übersetzens spricht auch G. Weck in KW. 424 ff. — *Vorschläge zur Methodik des Herübersetzens* — so lautet ein lesenswerter Aufsatz von W. Kotthoff in Gm. No. 8, 9, doch auch hier finden wir viel Rothfuchssche Gedanken wieder (über letztere vgl. Jb. II B 69 f.). Verf. geht zunächst auf die Unterschiede zwischen den alten Sprachen und Deutsch, zwischen den geistigen Thätigkeiten beim Hin- und beim Herübersetzen ein, prüft den Wert beider Übersetzungsarten, skizziert das falsche und unmethodische Verfahren beim Herübersetzen, die induktive und deduktive Methode und stellt auf Grund dessen eine gröfsere Zahl methodischer Übersetzungsregeln fest, deren wichtigste lauten: erst das Verbum übersetzen, von ihm ausgehen, vorläufig übersetzen, erkennen und auslassen! Einige Proben aus der Praxis veranschaulichen die Regeln. Uns will es scheinen, als ob der Schüler, wenn er erst zu Livius und Vergil vorgedrungen oder auch nur den Cäsar liest, so umständlicher Nachhülfen, die ihn vor Stolpern bewahren oder auf den rechten Weg helfen sollen, seitens des Lehrers nicht mehr bedürfte. Aber ein Anfänger, der den Sextaner und Quintaner, vielleicht auch Quartaner vor eine schwierigere Periode gestellt sieht, mag von

Kotthoffs Anweisungen Nutzen ziehen. — Ähnliche Übersetzungsregeln, Winke und Ratschläge hauptsächlich für Schüler sind in einem besonderen Hefte unter dem Titel *Wie soll ich übersetzen?* von K. Bone zusammengestellt. Er spricht zuerst von der Schulübersetzung, von deren Grundlagen. Unter den hier gegebenen Grundsätzen mufs der 1. und 2., wonach jeder Satz — auch *fructus ostenditur* oder *credo* — aus 3 Grundbestandteilen: Subjekt, Prädikat, Copula besteht, also *artes habent vinculum* = artes sunt habentes vinculum, als eine unbegreifliche Irreführung bezeichnet werden; sie hat nicht einmal einen vernünftigen Zweck, denn der in der Anmerkung erwähnte Grund widerspricht der Logik und Grammatik; vgl. F. Kerns Deutsche Satzlehre III. Kap. Die nun folgenden 50 Regeln mit Beispielen aus Cic. pro Arch. sind im ganzen brauchbar und lassen die Eigenart des Deutschen gegenüber dem Lat. meist klar und scharf hervortreten

Kommentare und Anschauungsmittel. Unsere Grundsätze in Bezug auf Schulausgaben und Kommentare sind aus früheren Jahresberichten bekannt. Nicht viel mehr als eine breitere Ausführung derselben mit einer gelegentlichen Polemik gegen uns am unrechten Orte sind die Betrachtungen von Bräuning in NJ. 330 ff. *Entsprechen unsere Schulausgaben der alten Klassiker dem Bedürfnis der Schüler?* Oder wem sind diese Sätze neu: „Es ist nicht nötig, dafs die Ausgaben wissenschaftlich einen Fortschritt bedeuten, es genügt, wenn sie in ihrer Brauchbarkeit für den Schüler einen Fortschritt bedeuten — gesperrter Druck wichtiger Sätze zu empfehlen — Ausgaben, die zugleich Schülern und Philologen dienen sollen, sind nicht mehr zeitgemäfs?“ u. a. Was ferner über die Form der Anmerkungen, Übersetzungshülfen, grammatische Erläuterungen gesagt wird, ist alles längst zur Sprache gebracht, angenommen und annehmbar; in Bezug auf Streitfragen, wie die Erschliefsung des Verständnisses des Gedankengangs und die Dispositionen verhält Br. sich ablehnend, läfst aber gesperrten Druck im Texte und Überschriften über und im Texte zu. Werden diese nun mehr Gnade finden, nachdem sie von Br. empfohlen sind? Wir bezweifeln es. Nachdem wir jahrelang dafür gekämpft, ist doch nur der Schöninghsche Verlag in Paderborn aufser dem Perthesschen in Gotha uns entgegengekommen, Verf. aber erkennt willig an, dafs diese Texte und Ausgaben wirkliche Schülerausgaben sind, während Perthes-Gotha noch ungleichmäfsig verfahre, Weidmann und Teubner daneben noch wissenschaftliche Zwecke verfolgen. Ästhetische Bemerkungen im Kommentar weist Br. zurück gegen unsere Ausführung in Jb. II B 76 aus Furcht vor irgend welchen Gefahren, die doch auch in den Erklärungen anderer Art bestehen können. Wir werden unbeirrt, wie wir schon vorhin (S. 25) im Einverständnis mit Ph. Wegener es äufserten, neben Berücksichtigung der ethischen Momente auch die Hinweise auf die ästhetisch, religiös, kulturgeschichtlich und psychologisch bedeutungsvollen Momente vom Kommentar einer Schulausgabe fordern. Als Beispiel eines Schüler-

kommentars werden von Bräuning für Aen. IV 219—237 nur 11 Erklärungen statt wie bei Brosin 53 namhaft gemacht und für ausreichend gehalten. Ovids Metam. in der Ausgabe von Magnus entspricht der von Br. gewünschten Kürze. Alle seine weiteren Ausführungen decken sich mit den von uns in Jb. I 163, II B76, III B100 und IV, IV 24 (vgl. daselbst Fügner) gestellten Forderungen. Wir erblicken daher den Wert des Bräuningschen Aufsatzes darin, dafs er ausgesprochene Wahrheiten und Wünsche noch einmal denen, die es angeht, empfiehlt.

Von *Anschauungsmitteln* seien erwähnt der sonst treffliche, aber mehr für Lehrer als Schüler brauchbare *Bilderatlas zu Cäsars bell. gall.* von R. Oehler. Bei dem billigen Preise wird ihn jede Schülerbibliothek anschaffen. Die vorausgehenden 78 Seiten Text enthalten eine klare und systematische Behandlung des römischen Kriegswesens unter Verwertung der neuesten Forschungen, eine kurze Übersicht über das Flottenwesen, eine Darstellung der Tracht und Bewaffnung der Gallier, endlich Erörterungen zu den Abbildungen. Die Bilder berücksichtigen auch die germanische Tracht.

Ablehnen müssen wir dagegen aus pädagogischen Gründen R. Engelmanns *Bilderatlas zu Ovids Metamarphosen.* Er erfüllt seinen Zweck, Erleichterung des Verständnisses durch Anschauung, nicht. Die Knaben werden die figurenreichen verwickelten Bilder teils nicht verstehen, teils wegen ihrer Sonderbarkeit, für die ihnen das Verständnis abgeht, belächeln; nur wenige Bilder sind für sie zu gebrauchen; die meisten werfen, weil über den Standpunkt des Schülers hinausgehend, keinen Gewinn ab.

Verbindung der Lektüre mit Grammatik, Stilistik und Komposition. Der lateinische Aufsatz ist gefallen, weil die Anleitung zu seiner Anfertigung im Laufe der Zeit zu einer eigenen umfänglichen zeitraubenden und störenden Disciplin mit einer bedenklichen Überbürdung im Gefolge sich herausgebildet hatte. Bleibt dafür nun das Übersetzen ins Latein als Prüfungsaufgabe, so ist das gleichfalls mifslich; erfahrungsgemäfs fürchten viele Schüler diese lateinische Stilübung mehr als den Aufsatz. Bleibt sie, so darf sie nur an die letztgelesene Lektüre sich anschliefsen. Sonst wäre eine schriftliche Übertragung ins Deutsche vorzuziehen. Wir sind indes der Meinung, dafs die lateinischen Stilübungen und Übersetzungen ins Latein fortan in einem gewissen Mafse im Gymnasium verbleiben müssen. Nur dürfen die Extemporalien und der Ciceronianismus nicht überwuchern. Die Beseitigung der in früheren Jahresberichten oft beklagten Extemporalenot hat man von der Schulkonferenz vergebens erwartet. Kein Beschlufs hat sie abgeschafft. Wir haben schon mehrfach das Extemp. in bescheidenen Grenzen, frei von allem damit getriebenen Unfug, als eine äufserst heilsame Übung bezeichnet. Aber seine Auswüchse wünschen wir beschnitten zu sehen. Gleicher Ansicht scheint J. Gutersohn, *Bedeutung und Betrieb der Extemp.* KW. 272 ff. zu sein. Er meint, die Grundlage, auf welcher

sich der ganze mifslungene Angriff neuerer Reformer, besonders Bierbaums, gegen die schriftlichen Übungen im allgemeinen und das Ext. im besondern aufbaut, sei eine durchaus verkehrte Ansicht vom Wesen der Grammatik. Bierbaums Verurteilung des Ext. sei abgeschmackt, gehaltlos, mafslos übertrieben. In den unteren und mittleren Klassen sollte sich das Ext. nur auf ein bestimmtes grammatisches Pensum, in den oberen auf den Lesestoff beziehen. Das Ext. sei, wenn es vom Lehrer richtig angelegt und gerecht beurteilt werde, eine vorzügliche Leistung und Prüfungsarbeit für die oberen Klassen. So urteilt auch G. Weck, (s. oben S. 5). Auch der oben genannte H. Planck spricht sich über Exponieren und Komponieren (Übersetzen ins Deutsche und umgekehrt) mit Sachkenntnis aus: als Denkübung können beide dasselbe leisten, als Sprachübung ist eines die Ergänzung des anderen. Leichter ist es freilich, eine Herübersetzung geschmackvoll zu liefern, als eine Hinübersetzung: diese läfst sich, weil sie trotz aller ihr anhaftenden Mechanik (vgl. Denicke in BhS. 1891, 24) die Aufmerksamkeit schärft, die Denkkraft schult, das Sprachvermögen bereichert, den Geschmack verfeinert, methodisch viel fruchtbarer verwerten. Auf der Schulkonferenz (vgl. Verh. S. 425) war Schiller der weitgehenden Ansicht, man könne die heutigen schriftlichen Übersetzungsübungen im Lateinischen ganz fallen lassen. Er befürwortet dafür ein mehr mündliches Verfahren, ausgiebigere Benutzung der Wandtafel (544). Auch Deuerling meinte auf der Gen.-Vers. des bayer. Gymn.-Lehrer-Vereins zu Würzburg am 9. April (s. BbG. 34), die Schreibübungen liefsen sich zu Gunsten der mündlichen Übungen einschränken; Hartwig und Paehler traten dagegen auf der Schulkonferenz (480) für sie und gründliche Pflege der Grammatik ein. Ganz im Gegensatz zu ihnen äufsert ein mit B. S. unterzeichneter Aufsatz *Zur Reform unserer höheren Schule* im Monatsbl. des lib. Schulv. für Rheinl. u. Westf. 1889, 163 ff.: Der tolle philologische Grundsatz: „Eine Sprache versteht nur der, welcher sie fehlerfrei schreiben gelernt hat“ ist das Verderben unseres ganzen höheren Schulunterrichts geworden. Der Satz mufs heifsen: „Will man eine Sprache sprechen lernen, so thut man gut, möglichst viel in ihr zu schreiben.“ Schriftliche Übungen haben also für die neueren Sprachen, die sprechen zu lernen das Ziel des Realgymnasiums ist, wohl einen Sinn. Da aber niemand daran denkt, die Gymnasiasten lateinisch und griechisch vollkommen sprechen lehren zu wollen, so kann man hier die schriftlichen Arbeiten, wenn nicht fallen lassen, so doch viel mehr, als heute geschieht, einschränken. Das Exercitium genügt dem heutigen Zwecke vollkommen. Vieles ist aufserdem überflüssig, so manche noch eingepaukte grammatische Regel; oft wird die Metrik (Horaz) zu sehr ausgedehnt. — In sehr verständiger Weise wendet sich J. Gerstenecker, *Die Schulpraxis bei dem gramm.-stilist. Unterricht im Lat.* BbG. 16 ff., 34 gegen eine zu enge Fassung des Begriffs „gute Latinität“. Der Kreis sei nicht zu eng zu ziehen. Er zeigt die Nachteile des bekämpften Verfahrens an Beispielen

aus Bouterweks und Meifsners Stilistik, weifs sich eins mit Fügner, der die livianische Sprache zu Ehren bringen will. Er hätte anführen können, dafs auch wir in den Jahresberichten konsequent diesen Standpunkt geteilt haben, schon ehe Fügner ihn betonte. Durch die übertriebene Engherzigkeit bei der Abgrenzung des guten lateinischen Sprachgebrauchs entsteht Inkonsequenz und Verworrenheit, wie G. an den neueren lateinischen Lehrbüchern nachweist. Es sollten also in der Schule den lateinischen Sprachgebrauch beengende Einschränkungen nicht festgehalten werden, zumal nicht die, welche mit dem Schulschriftsteller selbst im Widerspruch stehen, unbeschadet der Anerkennung, dafs die deutsch-lateinischen Übersetzungsübungen für den Gymnasial-Unterricht vielfach nützlich und unentbehrlich sind. Vor allem also gröfsere Freiheit! Dann ergebe sich eine Vereinfachung des Unterrichts von selbst.

An einem konkreten Beispiele, nämlich in Bemerkungen über die Behandlung der Eigentümlichkeiten im Gebrauche der lateinischen Nomina und Pronomina zeigt Thumser in Gm. 557 ff., wie gewisse syntaktische und stilistische Gesetze der lateinischen Sprache deutschen Schülern am leichtesten beigebracht werden. Die von den Grammatiken gegebenen Regeln erscheinen ihm hier vielfach unzureichend. Bezüglich der ihm nicht gefallenden Regeln über die Verschränkung des Relativs verweisen wir ihn auf das *Pg. Friedeberg i. N.* 1886 von Fr. Devantier, der diese crux der Grammatik lichtvoll behandelt.

In all den hier zuletzt berührten Fragen über die Stellung der Grammatik zur Lektüre, die Aufgabe der Grammatik, dem Schüler die nötige Anweisung zum Hinübersetzen zu geben, die Stellung des Extemporales, Zulassung der Eigentümlichkeiten livianischer und sallustianischer Syntax, die Aufgabe der Grammatik überhaupt als Schule der Logik, inwieweit sie vom Deutschen aus- oder auf es zurückzugehen und die Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen hat — findet man wertvolle sachverständige Bemerkungen in den *Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik* von J. H. Schmalz S. 7–34.

II. Schulgrammatiken.

Auch auf diesem Gebiete ist kein Stillstand: Altes verjüngt sich, Neues wird geboren. So dauert auch die Not und der Übelstand der neuen, oft jährlich gänzlich veränderten Auflagen fort; dagegen giebt es nur das Mittel der Selbsthülfe: man schaffe jene unbequemen Schulbücher ab, führe dagegen nur solche ein, deren Verf. sich ausdrücklich verpflichten, mindestens innerhalb fünf Jahre an ihren Werken nichts zu ändern!

Die hervorstechendste Erscheinung dieses Jahres ist die *Lateinische Schulgrammatik* von J. H. Schmalz und C. Wagener, beide auf dem Gebiete der lateinischen Sprachwissenschaft seit langem thätige und anerkannt tüchtige Männer. Wagener hat die Formenlehre, Schmalz das übrige verfafst. Dafs gerade sie zu einem solchen Werke sich vereinigt, mufs von vornherein eine günstige Meinung erwecken. Aus diesem Bunde zweier ebenso als Gelehrte wie als Schulmänner hervorragenden Männer konnte nur ein Werk hervorgehen, welches Wissenschaft und Praxis aufs glücklichste vereinte, also wissenschaftlich feste Begründung der Lehren mit weiser Berücksichtigung des Schulbedürfnisses in Eintracht zu setzen sich vornahm. Mit grofser Spannung haben auch wir dieser Grammatik entgegengesehen, welche durch die auf dieser Seite erwähnte Abhandlung von Schmalz lange voraus angekündigt, deren Plan dort im einzelnen mit Berücksichtigung der Geschichte der grammatischen Bewegung unserer Zeit und mit sicherer Begründung der ins Auge gefafsten Neuerungen vorgezeichnet war. Schon diese *Erläuterungen zu meiner lat. Schulgrammatik* von Schmalz sind in wissenschaftlicher wie methodischer Beziehung für den Lehrer eine vorzügliche Instruktion. Er wird nun mit Verständnis und vielleicht überzeugt gern in den neuen Bahnen wandeln, die ihm dieses Lehrbuch, dessen Einführung er dringend wünschen mufs, vorschreibt. Denn im grofsen und ganzen ist es gleich auf den ersten Wurf gelungen und erfüllt die hochgespannten Erwartungen, die es erregte. Wir sagen nicht zu viel: diese lateinische Grammatik ist die Grammatik der Zukunft, wenn nämlich, was wir als bestimmt voraussetzen, das Deutsche im Gymnasium auch insofern Mittelpunkt wird, als die deutsche Satzlehre die Einheit bildet, an welche sich die Satzlehren aller übrigen Schulsprachen anzuschliefsen haben. Und einer solchen Konzentration, von der wir oben gesprochen, mufs das neuorganisierte Gymnasium mit Notwendigkeit zustreben. Das erkennt auch Frick, LL. 27, 58. Giebt die Muttersprache den einheitlichen Grund ab, so läfst sich für alle Teile der Grammatik eine Vergleichung der Schulsprachen durchführen. Dadurch wird der Stoff innerhalb der Einzelsprachen in kaum geahnter Weise vermindert; es mufs durch diesen Vergleich ferner eine ganz andere Einsicht in den Bau der Sprachen erwachsen als bei der

jetzt so disparaten Behandlung. Die weiteren Vorteile dieses Verfahrens erörtert kurz und klar Heufsner, LL. 27, 108 f. Auch Schmalz hat sich dieser Erkenntnis nicht verschlossen, wenn er die lateinische Syntax in seiner Grammatik auf der deutschen Satzlehre, in den Elementen nach F. Kern, also nach den Teilen und Arten des Satzes, des einfachen und zusammengesetzten, aufbaut. Diese Anordnung ist zwar nicht neu. Wir haben sie wiederholt empfohlen, sahen sie befürwortet und erstrebt von Hornemann, mehr oder weniger praktisch durchgeführt von Vogrinz in seiner Homergrammatik, von Hermann-Weckherlin und Heil-Schmitt (vgl. Jb. III und IV) in ihren lateinischen Schulgrammatiken. Aber Schmalz geht auch hier durchaus selbständig vor. Er verlangt von der lateinischen Grammatik nicht blofs Kürze, psychologische Auffassung der Spracherscheinungen neben wissenschaftlichem Charakter, nicht blofs soll sie der Lektüre dienen und dem Schüler die nötige Anleitung zum Hinübersetzen geben — nein, wichtiger noch ist die Forderung, dafs sie eine Schule der Logik sei, und dies wird durch die Anlage und den Aufbau der Syntax auf dem rationellen Grunde des Satzes, seiner Teile und seiner Arten erreicht. Die Kasuslehre als solche hat in diesem System keine Berechtigung; was sie enthielt, ordnet sich der Lehre von den Bestimmungen des Substantivs und Prädikats unter. Der von Schmalz eingeführte wichtige Begriff des Prädikativums erklärt so eine Menge von Spracherscheinungen, die sonst überall in der Syntax zerstreut waren, als eng zusammengehörig; der Schüler erhält eine klarere Einsicht in und eine bessere Übersicht über das Wesen der prädikativen Kasus und Formen. Man überzeuge sich nur, wie einschneidend und in methodischer Beziehung vereinfachend diese glückliche Neuordnung wirkt. Stetes Ausgehen vom Deutschen und Zurückgehen auf das Deutsche war also des Herausgebers Grundsatz. Wir könnten an zahlreichen Einzelheiten nachweisen, wie Schmalz mit Sicherheit und Gewandtheit in schwierigen Dingen das Rechte zu treffen, wie glücklich er das Verwickelte zu vereinfachen und fafslich zu machen weifs; wir könnten freilich auch manches auffinden, was angreifbar ist. Aber welches Werk bietet der Kritik keine Handhabe? Es wird sicher eine Menge lateinischer Sprachlehrer geben, welchen das Buch aus diesem oder jenem Grunde nicht gefällt; wer aber mit uns der Ansicht ist, dafs der lateinische Sprachunterricht im Gymnasium nicht isoliert stehen darf, dafs er mit dem der anderen Sprachen sich, wo nur möglich, aufs engste verbinden und assoziieren mufs, der wird mit uns seine Freude an dem neuen Werke haben und dem Verf. danken. Denn auch Wagener hat seine Aufgabe gut gelöst. Von der Stammtheorie ist mit Vorsicht und Glück Gebrauch gemacht. Wer da meint, die Genusregeln erscheinen hier zu sehr verzettelt und schwer zu lernen, der denke an das Wort Kruses, Schk. 193: „Ich bin der Meinung, man kann getrost sämtliche Genusregeln in der lat. Grammatik streichen.“ Und Kruse gehört doch gewifs nicht zu den Verächtern der klassischen Bildung. Aber man lernt das Genus durch den Gebrauch

auch ohne Regeln. Und dafs die 3. Konjugation wie bei Stegmann zur 4. aufgerückt ist, dafs die unregelmäfsigen Verba beschränkt sind, kann nur Billigung finden. Auch der grammatisch-stilistische Anhang von Schmalz ist musterhaft. Es kann gar nicht ausbleiben, dafs ein solches Buch in den Schulen bald den Ellendt-Seyffert verdrängt.

Verjüngt haben sich manche älteren Grammatiken. So des bekannten Stilisten E. Bergers *Lateinische Grammatik* in der Neubearbeitung (12. Aufl.) von C. Wagener und G. Landgraf. Auch hier ist die Arbeitsteilung wohl derart gewesen, dafs ersterer die Formenlehre, letzterer die Syntax revidierte. Es handelte sich für sie nicht darum, den manchem lieb gewordenen Charakter des Buches zu ändern. Es ist ein für sämtliche Schulschriftsteller ausreichendes Lern- und Nachschlagewerk mit dem alten Unterbau geblieben; mit schonender Hand haben sie aber hier und da gekürzt und gebessert. Im Rahmen ihrer Aufgabe konnten sie nicht weiter gehen, als es hier geschehen ist. Denn allen es recht zu machen, ist nirgends schwerer als in einer lateinischen Schulgrammatik, solange die Ansichten über den lateinischen Unterricht noch so grundverschieden sind, wie wir es in der Bewegung der letzten Jahre und auch auf der Schulkonferenz erlebt haben. Wer unter diesen Umständen möglichst lange an alten Einrichtungen, die sich bewährt haben, festhält, ist nicht zu tadeln. Eine neue Organisation des Unterrichts wird indes auch neuer Lehrmittel bedürfen. — In ähnlicher Art, teils neu gestaltet, teils gekürzt und gebessert, aber im Vergleich zur 29. Auflage gänzlich verändert, mit neuer Paragrapheneinteilung (die alten Paragraphen in Klammern), ist die 34. Aufl. von Ellendt-Seyfferts *Lat. Grammatik* in der Bearbeitung von M. A. Seiffert und W. Fries. Sie ist 29 Seiten kürzer als die 33. Aufl. Dafs manches besser geworden ist, erkennen wir willig an; doch hätte diese oder jene Änderung, die nur unter dem Druck der Kritik erfolgt ist, schon ebenso gut in der 30. Aufl. vollzogen und seitdem das Buch unverändert erhalten werden können. Wir fürchten, dafs es auch in dieser Gestalt nicht lange verbleiben und wieder Anlafs zur Unzufriedenheit geben wird. — Gleich dieser Grammatik ist auch die von H. Lattmann besorgte 6. Aufl. der *Kurzgefafsten lateinischen Grammatik* von Lattmann-Müller um etwa 30 Seiten gekürzt, ihr Lehrstoff vereinfacht und in vielen Stücken verbessert worden. Die Formenlehre, jetzt nur 77 Seiten stark, hat die wichtigsten Regeln der Lautlehre aufgegeben; die Genusregeln der 3. Deklination sind nach dem Stammauslaute kurz zusammengestellt und leicht lernbar; der Satzlehre ist durch strenge Anwendung des Grundsatzes des selbständigen und bezogenen Gebrauches der Tempora, wodurch die „Koincidenz“ verschwand und die ganze „Consecutio temporum“ anders gestaltet wurde, eine straffere Fassung gegeben. Hier tritt das Verdienst des neuen Herausgebers besonders hervor. Auch wir teilen mit ihm die Überzeugung, dafs ein fruchtbarer, wahrhaft geistbildender Unterricht in der Grammatik an der Hand eines kurzen syntak-

tischen Auszugs selbst dem geschicktesten Lehrer nicht möglich ist; die Grammatik mufs dem Schüler in Form eines bis ins Einzelne gegliederten übersichtlichen Systems entgegentreten. Und da ist es allerdings nötig, dafs sie ihre Beispiele um der Induktion willen aus der ganzen, womöglich voraufgegangenen und dem Schüler bereits bekannten Lektüre entnimmt. Das ist ein pädagogisch durchaus richtiger Standpunkt. Was nützt dem Quartaner ein Beispiel aus Cäsar, dem Tertianer ein Beispiel aus Cicero? Aus seiner Klassenlektüre mufs er die Veranschaulichung der Regel schöpfen. Hierin hat H. Lattmann weise gehandelt; Lektüre und Grammatik sind bei ihm im organischen Zusammenhange konzentriert. Wenn man die von ihm angewendeten Randbezeichnungen Q (Quarta) und T (Tertia) sich zu nutze macht, so hat man für diese Klassen ein nicht zu umfangreiches Normalexemplar; alles übrige ist Lern- und Nachschlagestoff für den Schüler der oberen Klassen; mancher wird indes auch hier noch einzelnes entbehrlich finden. — Als „vereinfachte und verbesserte Ausgabe“ kündigt sich auch die 21. Aufl. der *Kleinen lat. Sprachlehre* von F. Schultz an, obwohl der äufsere Umfang mit dem der 20. Aufl. übereinstimmt; beide werden daher wohl bequem neben einander gebraucht werden können. Dafs der altehrwürdige Verf. eines seit vierzig Jahren vielgebrauchten Schulbuchs jetzt, wo noch so vieles in Gärung und Unruhe ist, von einschneidenden Änderungen absah, wird ihm niemand verargen.

Für Realgymnasien treten gleich zwei neue Grammatiken in die Schranken: Harres *Kleine lateinische Schulgrammatik* und Kuhrs *Lateinische Grammatik* in 7. Auflage neu bearbeitet von H. Fritzsche. Harre ist einem früher geäufserten Wunsche nachgekommen und hat nun auf 144 Seiten übersichtlichen Drucks aus seiner umfangreicheren Schulgrammatik den eigentlichen Lernstoff für Realschulen, Realgymnasien und ähnliche Anstalten ausgezogen. Diese Anstalten werden nach dem für sie sehr zweckmäfsigen, unbedingt zuverlässigen Buche mit Freuden greifen. Überflüssiges wird man hier kaum finden, aber auch nichts Notwendiges vermissen. Die Anordnung folgt der Darstellung der gröfseren Grammatik, doch sind in diesem neuen Buche die Pensen der einzelnen Klassen wie in den nun entbehrlich gewordenen „Hauptregeln“ desselben Verf. am Rande durch Ziffern bezeichnet. Mit gewohnter Meisterschaft ist der Stoff leicht fafslich gestaltet; man vergleiche nur die kurzen praktischen Genusregeln; die Vorzüge der bekannten Harreschen Methode sind der Grammatik in allen Teilen gewahrt. Die Syntax ist dreigeteilt: Vom Nomen im Satze, vom Verbum im Satze, vom Satze, d. h. von den verschiedenen Arten der Sätze. Allerdings behandelt der zweite Teil „Vom Verbum im Satze“ auch die Nominalformen des Verbums aufser der Lehre von den Tempora und Modi. Es fragt sich, ob sich hier ein Aufbau nach Satzteilen nicht mehr empfehlen würde, damit, was gerade den Realgymnasien not thut, der Unterricht im Latein sich aufs engste an den deutschen Unterricht, der doch hier das alleinige Centrum sein mufs, anschliefst,

den gleichen Ausgangspunkt und steten Konnex gewinnt. -- Zweckentsprechend kann auch die mühsame und fleifsige Neubearbeitung der Kuhrschen Grammatik von H. Fritzsche genannt werden. Sie hat eine ganz neue Gestalt gewonnen, enthält auch einen sehr vermehrten Stoff zur Einübung der grammatischen Regeln nebst Wörterverzeichnis. Trotzdem ist der Umfang gegen die 6. Auflage erheblich verringert, aber die 73 Seiten Formenlehre und 60 Seiten Syntax sind für den Realgymnasiasten ausreichend. Dafs die allgemeine Satzlehre „als in einer lateinischen Grammatik überflüssig“ ausgeschieden wurde, will uns nicht gerade als ein Vorzug erscheinen. Sie hätte vielmehr nach F. Kern neu bearbeitet oder die ganze Syntax auf dieser Grundlage wie bei Schmalz umgestaltet werden sollen. Die übrigen Änderungen sind zu billigen, nur ist die Bestimmung der Quantität in den positionslangen Silben im Verzeichnis der Verba noch fehlerhaft und trotz der Versicherung des Verf. nicht nach Marx[2] geregelt. Gegen Marx unrichtig sind *sēssum*, *pāssum*, *possēssum*, *cēssum*, *mīssum*, *victurus*, *disco*, *posco* u. a. mehr, vergl. unsere Richtigstellung in Jb. IV, IV 32. -- Was wir bei Fritzsche vermissen, Belehrung über Satzteile und Satzarten, finden wir in der *Formenlehre* von R. Flex (H. Weber, Lateinische Elementar-Grammatik I. Teil) 2. Auflage. Dieser für die unteren Klassen bestimmten Formenlehre ist ein kurzer Abrifs der Syntax, d. h. soviel als der Schüler beim Eintritte in Tertia etwa wissen mufs, beigefügt. An diesem Weberschen System, über dessen II. Teil wir Jb. I 153 berichteten, ist nur das Mifsliche, dafs der Schüler im Gymnasium drei verschiedene Lehrbücher der lateinischen Grammatik benötigt. Während gegen den syntaktischen Abschnitt erhebliche Ausstellungen sich nicht machen lassen, mufs die Darstellung der Formenlehre von Flex mit ihrer Verleugnung aller sprachwissenschaftlichen Errungenschaften und ihrer Aufnahme veralteter Lehrweise als ein Rückschritt bzeichnet werden. Alles, was der Verf. zu seiner Entschuldigung sagt, ist hinfällig. Seine „systematische“ Darstellungsweise leidet an dem Fehler der Breite (144 S.), entbehrt aber nicht gewisser Vorzüge, die wir gern anerkennen.

Von Stegmanns Lateinischer Schulgrammatik soll eine 5. Auflage erschienen sein. Sie ist uns nicht zugegangen, und wir vermögen so auch nicht nachzuprüfen, ob die von uns Jb. III B 84 genannten Mängel inzwischen beseitigt worden sind. — Eine *Kurzgefafste lateinische Formenlehre* (52 Seiten) liegt vor von E. Haupt. Sie bietet wenig Neues oder Bemerkenswertes, besteht fast nur in Paradigmen und ist als Lernbuch für die beiden unteren Klassen gleich der Formenlehre von Perthes und Bromig gedacht. Am Schlusse werden noch die Nominalformen des Verbums auf wenigen Seiten im Zusammenhang behandelt. Der Ersatz des Supinums als Stammform durch das Perf. Pass., bei Intransitiven wie *eo* im Neutrum *itum est*, ist eine von uns schon bei anderen gebilligte Neuerung. — Zur Wiederholung für die oberen Gymnasialklassen hat E. Gast den *lateinischen Satz* dargestellt. Das kleine Büchlein enthält wohl

hier und da ein Mehr als in den Grammatiken zu finden und soll das Verständnis für die Logik des lateinischen Satzes fördern. Unlogisch scheint uns nur, dafs der Verf. S. 12f. von „abhängigen Hauptsätzen“ spricht. Abhängige Hauptsätze sollen als Subjekt oder Objekt stehen in der Form des Acc. c. inf. (!) Eine ganz schiefe Darstellung, denn der Acc. c. inf. ist weder ein Hauptsatz, noch ein abhängiger Hauptsatz, noch überhaupt ein Satz, sondern ein Satzteil. Und welcher Widerspruch: in *magnum beneficium est naturae quod necesse est mori* sollen die letzten vier Worte ein abhängiger Hauptsatz, aber in *quod ad me scribis . . . equidem mallem ut ires* (S. 34) die ersten vier Worte ein relativer Nebensatz sein! Verf. hätte sich hier von Deecke, *Pg. Buchsweiler* 1887 raten lassen sollen.

Von H. Menges sehr geschätztem *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik* ist eine neue, die 6. Auflage nötig geworden. Sie ist in allen Teilen in solchem Umfange ergänzt und berichtigt worden, dafs sie zur 5. Auflage einen wesentlichen Fortschritt bedeutet. Die Lehrer oberer Klassen finden in dem Buche ein praktisches Repertorium mit vielseitiger und zuverlässiger Auskunft über den Sprachgebrauch der klassischen Latinität; in keiner Frage läfst diese Encyklopädie sie im Stiche. Eine grofse Zahl Studierender und vorgeschrittener Schüler haben von den vortrefflichen Stilregeln Nutzen gezogen. S. 366 ist der störende Druckfehler Solöscismus zu beseitigen.

An dieser Stelle sei noch einiger Arbeiten über einzelne Gebiete der lateinischen Syntax gedacht. Zunächst zweier Schriften von J. Weisweiler, die ebenso gehaltvoll wie gründlich, gediegen und selbständig erscheinen. Nämlich eine grammatische Studie über *das lateinische Part. fut. pass.* in seiner Bedeutung und syntaktischen Verwendung und eine Abhandlung über den *finalen Genetivus gerundii.* Feine und sorgfältige Beobachtung des Sprachgebrauchs führte den Verf. dazu, sowohl den passiven wie den futuralen Charakter der Formen auf *-ndus* zu erweisen. Er führt die Untersuchung historisch und etymologisch, mit Sach- und Litteraturkenntnis. Ergebnis: Das Part. fut. pass. bezeichnet in allen seinen Gebrauchsweisen, namentlich auch in der Gerundivkonstruktion, d. i. in der prädikativen Verbindung mit einem Nomen und in seiner absoluten Form, dem Gerundium, die zu vollziehende Handlung (res gerenda); nach Bedeutung und syntaktischer Verwendung, vielleicht auch lautlich, steht es dem Konj. Praes. und somit auch dem Futur nahe. Der finale Gen. gerund., eine viel erörterte Frage, wird von W. als prädikativer Gen. und eine Ausdrucksweise bezeichnet, welche ihre dem Geiste der lateinischen Sprache nach eigentümliche, ursprüngliche Kraft als Part. rei gerendae, als gerundi modus zur Geltung bringt. Gleichzeitig bringt Verf. das Problem des sogenannten adverbiellen Genetivs bei Verben, eins der schwierigsten der Kasuslehre, zum befriedigenden Austrag. Beide Arbeiten müssen als sprachwissenschaftlich bedeutend empfohlen werden. — Das Gleiche gilt von der für die Lehre von den Tempora und Modi

wichtigen Schrift H. Lattmanns, *Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora im Latein.* Verf. hat sich mit grofser Liebe in diesen schwierigen Gegenstand vertieft, und wie seine Ergebnisse bereits in der von ihm bearbeiteten Lattmann-Müllerschen Grammatik[6] zum Ausdruck gekommen sind, so werden sie auch auf die Gestaltung der Syntax anderer Grammatiken nicht ohne Einflufs bleiben. Nur scheint es, als habe Lattmann in die lateinische Sprache zu viel hineingeheimnist und aus ihr mehr herausgelesen, als der Römer selbst empfand. — Für manche Punkte der lateinischen Schulgrammatik beachtenswerte Bemerkungen finden sich in den gegen die A. Scheindlersche Schulgrammatik gerichteten Streitschriften von K. Schmidt und F. Zöchbauer. Genaueres hierüber siehe bei H. Ziemer in WfklPh. 1891, 406ff.

III. Lese- und Übungsbücher.

Auf diesem reichlich versorgten und noch immer von Jahr zu Jahr vermehrten Gebiete macht man immer wieder die Wahrnehmung, dafs die Verf. der Übungsbücher ihr Ziel in verschiedener Weise verfolgen. Es herrscht leider noch keine Einigkeit in der wichtigen Frage des lateinischen Anfangsunterrichts. Dafs für diesen das erste Übungsbuch wichtiger ist als die Grammatik, ist von vornherein klar; die Grammatik ist dem Sextaner entbehrlich. Eine vernünftige Didaktik wird weder mit *mensa* die Lehre von den Redeteilen eröffnen, denn *mensa* als Deklinationsmuster ist eine sekundäre Form, sondern mit dem Verbum finitum im Satze, überhaupt nicht vom Einzelnen zum Ganzen, vom Worte zum Satze, sondern umgekehrt ausgehen. So denkt Willmann, ein Meister der Didaktik. Demgemäfs ist die Einrichtung der lateinischen Lesebücher mit zusammenhanglosem Stoff unzweckmäfsig.

Von der unbestreitbaren Wahrheit dieser didaktischen Grundregel können sich die Verf. von Übungsbüchern noch immer nicht überzeugen. Man trifft immer noch Einzelsätze und unzusammenhängendes, bunt durcheinander gewürfeltes Material als geistige Nahrung dem Anfänger vorgesetzt. Das geistloseste und trivialste Zeug gilt für den nach Anschauungen begierigen Sextaner für gut genug; so erhält er, wie Frick, Schk. S. 126, der gleich uns dies Verfahren bitter beklagt, es ausführt, „das Häcksel inhaltslosesten Zeuges, Steine statt Brot“, während doch jeder wahre Sprachunterricht auch Sachunterricht sein sollte: Übungsbücher, die den an ein Schulbuch zu stellenden Anforderungen gewachsen, haben wir wirklich nur sehr wenige; viel Spreu unter dem Weizen.

Für den **ersten Unterricht** liegen Neuauflagen von H. Schmidt, G. Biedermann, A. Führer, W. Tell, Ostermann, ein neues Übungsbuch von E. Neubauer vor; die Elementarbücher von Schmidt und Tell dienen auch der Quinta. H. Schmidts Elementarbuch gehört zu den wenigen besseren, die wir haben. Es entspricht im wesentlichen den Grundsätzen gesunder Didaktik und erleichtert so, eine zweckmäfsige Methode zu handhaben. Aus dem Lesestoffe hat der Bearbeiter L. Schmidt in der 10. Auflage manches Schwierigere ausgeschieden, zur möglichst frühen Einübung des Acc. c. inf. Gruppen von Übungssätzen eingefügt. Andererseits umfafst der immerhin beschränkte Vokabelstoff noch eine Unzahl Vokabeln, die dem Schüler in der späteren Lektüre nicht begegnen. Das ist, wie Schiller Schk. 424 bemerkt, Kraft- und Zeitverschwendung; diesen Luxus kann sich der verkürzte lateinische Unterricht nicht mehr gestatten. — Dagegen ist Biedermanns Elementarbuch 5. Auflage ein bezeichnendes Beispiel eines unpädagogischen Verfahrens. Volle 13 Seiten lang bekommt der Schüler fast nur Einzelformen aufgetischt; auf 100 Seiten kaum ein zusammenhängendes Übungsstück; ein Satzragout von allen möglichen Namen und Sachen, so dafs dies Vielerlei dem armen Jungen wie ein Mühlrad im Kopfe herumgehen mufs. — In diesen Fehler verfällt Führers Vorschule nicht. Die 1. Auflage ist Jb. I, 160 angezeigt und gelobt worden. In der neuen 2. Auflage haben die vorsichtigen Änderungen, zumal die Vermehrung der zusammenhängenden Stücke, auf Beifall zu rechnen. Während dieses Buch sich an die Grammatik von F. Schultz anschliefst, lehnt sich Neubauers Übungsbuch an die Grammatik von K. Schmidt 7. Auflage an, erleichtert ein induktives Verfahren, ist überhaupt nach guter Methode bearbeitet; besonders lobenswert ist die Beschränkung auf den Wortschatz des Nepos und Cäsar. Hier lernt der Schüler keine Vokabel zu viel und liest wie bei H. Schmidt bald ganze Stücke. — Jahrs Bearbeitung des lateinischen Lesebuchs von W. Tell in 4. Auflage läfst die ganzen Lesestücke etwas zu spät erscheinen und im Verhältnis zu den Einzelsätzen (22: 47 Seiten) sind deren zu wenig, obwohl anzuerkennen ist, dafs die überwiegenden Einzelsätze nach dem Inhalt gruppiert und nicht zu buntgewürfelten Inhalts sind. Ansprechender ist der zusammenhängende Lesestoff der zweiten Abteilung für Quinta. — Ostermanns lateinische Vokabularien für Sexta und Quinta in zwei gesonderten Heften geben nur den Wortschatz der entsprechenden Übungsbücher, d. h. des Nepos und Cäsar in anderer Anordnung und zwar nach der grammatischen Folge wieder, und aus diesem Grunde darf man sie sich gefallen lassen. Wir halten nämlich an dem Grundsatz fest, dafs besondere Vokabularien, die nicht auf der Lektüre basieren, zu verbieten sind. Auch das Ostermannsche Übungsbuch für Quinta, das ohne Einzelsätze noch immer nicht auszukommen vermeint, hat eine neue, die 19. Auflage erlebt.

Unter den weiteren für die **Quinta** bestimmten Übungsbüchern ist das von Holzweifsig an erster Stelle zu erwähnen. Seine erste Auflage

mufste Jb. II B 91 mit Anerkennung begrüfst werden. Die gesamte Kritik nahm es beifällig auf. So blieb denn dem Verf. für die 2. Auflage nur übrig, in stilistischer Beziehung strenger zu verfahren und einzelne sonst geäufserte Wünsche zu befriedigen. Wir glauben auch, dafs eine wesentliche Änderung in den nächsten Jahren nicht nötig sein wird. — Englmanns Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische, in der 14. Auflage von K. Welzhofer besorgt, läfst sich fast ausschliefslich an Einzelsätzen buntesten Inhalts genügen. Doch ist der Umfang des einzuprägenden Wortschatzes erträglich. Erhebliche Neuerungen sind nicht vorgenommen. — Zu den in Jb. III B 90 und IV, IV 33 erwähnten Übungsbüchern für Sexta von W. Wartenberg, Steiner-Scheindler und Oehler-Schubert-Sturmhoefel sind inzwischen die Fortsetzungen für den Kursus der Quinta hinzugekommen. Nachdem wir schon damals die Vorzüge der Wartenbergschen Methode beleuchtet haben, wonach Grammatik und Übungsstoff vereinigt, der Wortschatz streng auf die nächste Schriftstellerlektüre beschränkt, trotzdem möglichst gutes Latein in zusammenhängenden Stücken ansprechenden und für die Klasse geeigneten Inhalts geboten wird, so können wir hier kurz bemerken, dafs alle diese rühmlichen Eigenschaften auch in dem Quintanerbuche gewahrt werden. Nur sollte in den Perfekta und Supina der Verba nicht die Länge des Vokals vor *ss* gelehrt werden; das Richtige möge Verf. aus unserer Notiz in WfklPh. 1886, 1299 ersehen; Marx selbst hat in 2. Auflage seines Buches hier die meisten Fehler verbessert, Weiteres darüber s. Jb. IV, IV 32. Möchte Wartenbergs mühsamer, praktisch durch und durch tüchtiger und dabei selbständiger Arbeit der Erfolg durch Einführung in die Schule zu teil werden! Nach unserer Überzeugung gehört sie zu den besten ihrer Art. — Fast nur Gutes läfst sich auch von Steiner-Scheindler II sagen. Über seine Einrichtung, Inhalt und Wert vergl. die Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 1890, 464; 1891, 273. Auch dieser Teil ist nach praktisch bewährten Grundsätzen gearbeitet. Mehr zusammenhängende Stücke aus dem Interessenkreise des Schülers als Einzelsätze; der Stoff inhaltlich geeignet, den Geschichtsunterricht in der 2. Klasse zu begleiten, neben Fabeln und anderem geeigneten Material. Auch die Latinität ist sorgfältig überwacht. Die beigefügte Wortkunde in äufserlich wie innerlich vorzüglicher Einrichtung macht auch hier einen sehr gefälligen Eindruck. — In dem Quintanerteile des Übungsbuches von Oehler, Schubert und Sturmhoefel sollten lateinische Einzelsätze mit einem dem Schüler fernliegenden Inhalt von Rechts wegen nicht mehr den Hauptübungsstoff bilden. Seine Anordnung und Verteilung ist sonst zu billigen, beklagenswert aber das elende Deutsch in vielen Sätzen. Wir wollen keine ergötzliche Blütenlese zum besten geben; besonders sorgen die von den Verf. beliebten Apostrophen an verschiedene Männer des Altertums für unfreiwillige Komik. Hier mufs Schubert noch seine bessernde Hand anlegen.

Übungsbücher für Quarta. Wer für Nepos einen passenden Ersatz haben will, dem sei das lateinische Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius *De viris illustribus* von H. Müller empfohlen; auch zum Gebrauche in der Untertertia rg. ist es wohl geeignet. Der nicht zu schwere, meist gut lateinische Lesestoff enthält Biographieen von Griechen und Römern, abgerundet, mit passenden Einleitungen und Zusätzen versehen, welche das bei Nepos Fehlende ergänzen, also auch das Leben des Alexander, Pyrrhus, Camillus, der Decier und Scipios. Nur ist zu viel von Krieg und Schlachten die Rede, also weniger Abwechselung als bei Nepos, der durch manches Nebensächliche, durch Anekdoten und kulturhistorisches Beiwerk eine ermüdende Gleichförmigkeit vermeidet. Man vermifst auch das Leben des Pericles und Agesilaus; vielleicht hätten noch Lykurg, Solon und Pisistratus eine Stelle verdient. Besonders gut ist die vita Hannibalis ergänzt worden. Trotz mancher Versehen und Druckfehler, trotz zu vieler Parataxis, alles Mängel, die sich ja leicht abstellen lassen, verdient dieser geschickt, mit praktischem Blick und Sach- und Sprachkenntnis hergestellte Nepos auctus et emendatus schon um deswillen die Beachtung aller Lateinlehrer, weil der Stoff zugleich ein historisches Hülfsbuch ersetzt und in Übereinstimmung mit dem Geschichtsunterricht der Klasse diesen vertieft und erweitert. Und eine solche Konzentration halten wir für so wichtig, dafs wir ihr zuliebe gern auf die Lektüre des Nepos, ohne in das Verdammungsurteil des Verf. mit einzustimmen, verzichten. Von Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische für Quarta hat C. G. Dietrich nun eine 5. verbesserte Auflage besorgt. Wir verweisen auf die Anzeige der 4. Auflage in Jb. II B 94. Neu ist die Gruppierung des Stoffes nach der Umarbeitung der Ellendt-Seyffertschen Grammatik, wodurch auch eine neue Auflage des Wörterverzeichnisses nötig wurde. Ein ähnliches Wörterverzeichnis ist zu W. Wittichs lateinischem Lehrbuch für Quarta erschienen.

Der **Tertia** dienen die Übungsbücher zum Übersetzen ins Lateinische im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg von P. und M. Müller, nun in 3. verbesserter und vermehrter Auflage. Es sind zwei Bändchen; das 1. (Cäs. b. g. 1. 4. Buch) ist für die UIII, das 4.–7. Buch für die OIII bestimmt. Diese Paraphrasen haben das Gute, dafs sie in Verbindung mit Phraseologie und Inhalt auch das grammatische Pensum systematisch und nach einer angemessenen Folge einüben. Dabei befleifsigen sie sich eines guten deutschen Ausdrucks in zusammenhängender Erzählung. Solche Wiederholungen des Gelesenen in gedrängter Form sind auch eine Art Konzentration des Unterrichts, weshalb man den Sätzen und Übungsstücken in dem für die gleiche Klasse und die Sekunda der Realgymnasien bestimmten Übungsbuche von Beck-Haag 6. Auflage, weil dessen Sätze inhaltlich mit der Klassenlektüre fast gar nicht übereinstimmen, auch weniger Geschmack und Nutzen abgewinnen wird. Aus dem gleichen

Grunde kann die Sammlung lateinischer Sätze von W. Hörling, enthaltend Sätze zu den Regeln über den Konjunktiv, nicht voll befriedigen. Dieser „Beitrag zur Einübung der grammatischen Regeln“ hat für Schüler keinen rechten Zweck weder zur Ableitung, noch zur Einübung der Regeln. Jede gute Grammatik bietet Beispiele zur Genüge. Aufserdem ist darin gefehlt, dafs auch Cicero und Livius in buntem Gemisch mit Cäsar und Nepos als Quelle dienen. Was nützt das dem Tertianer, der im Gebrauche des Konjunktivs unterrichtet werden soll? Die fleifsige Sammlung, welche die Quellen namhaft macht, leistet höchstens dem Lehrer und dem Grammatiker erspriefsliche Dienste.

Lehrer der **Sekunda** seien aufmerksam gemacht auf C. von Jans brauchbare Vorlagen zu Übungen im lateinischen Stil. Sie wollen einer methodisch fortschreitenden Einübung der lateinischen Stilregeln dienen besonders im Anschlufs an die stilistischen Abschnitte der Ellendt-Seyffertschen Grammatik. Mit grofser Mühe sind die Ausdrücke der Reden Ciceros, welche in Sekunda gelesen werden, für Erzählungen aus der griechischen oder mittelalterlichen Geschichte verwendet. Der deutsche Ausdruck hält sich von groben Verrenkungen und Mifshandlungen frei. Das Büchlein läfst dem Aufgabentexte einige knappe Regeln über Periodenbau und Stil vorangehen. — Die letzte Stufe der lateinischen Stilübungen von Süpfle, III. Teil, enthaltend Aufgaben für die obersten Klassen nebst einer Beigabe von Themata zu lateinischen Aufsätzen und Reden, ist in 11. vermehrter und verbesserter Auflage herausgekommen. Die voraufgehenden Teile sind Jb. III B97f. charakterisiert worden. In oft umfänglichen Fufsnoten werden treffliche Vorschriften über Stil und Eigenart des lateinischen Ausdrucks gegeben. Zu loben ist die Beschränkung auf antike Stoffe. Der Anschlufs an eine bestimmte Grammatik hat auch sein Mifsliches. Denn die Verweisungen auf Ellendt-Seyfferts Grammatik 32. Auflage stimmen nicht zu der neuen Paragraphierung in der inzwischen herausgekommenen 34. Auflage. — Den Lehrern der Prima werden K. Niemeyers hundert Vorlagen zum Übersetzen erwünscht sein. Aus der Praxis erwachsen, geben sie Stoffe mit antikem Inhalt in loser Anlehnung an die in Prima gelesenen Schriftsteller, meist interessant und gut deutsch gehalten. — Dreifsig Abiturientenaufgaben hat A. Miller für bayerische Gymnasien zusammengestellt. Diese haben gleichfalls nur losen Anschlufs an Cicero, vornehmlich an dessen rhetorische Schriften, vermeiden Stoffe aus deutschen Klassikern mit Recht, obwohl gelegentlich auch Stanley, Emin Pascha und Stein erwähnt werden. — *Erläuterungen zu den lateinischen Absolutorialaufgaben* (ein schreckliches Wort!) *an den bayerischen humanistischen und Real-Gymnasien* nennt sich ein in 3. Auflage erschienenes Heft, von J. Hohe herausgegeben, von einem praktischen Schulmanne ergänzt. Darin stehen diejenigen lateinischen Sprachregeln, welche ein bayerischer Abiturient zum Maturitätsexamen braucht, meist

Übersetzungshülfen im Anschlusse an die seit 1854 gestellten Aufgaben. Für Norddeutsche haben diese Noten kein Interesse. — Man vergleiche endlich noch die Übersetzungstexte in Schillers S. 8 erwähnter Schrift.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und dergl.)

Unsere Ansichten über die Einrichtung von Schulausgaben haben wir nicht geändert. Wir verlangen nach wie vor übersichtlichere Gestaltung des Textes auch durch Überschriften über oder im Texte; vom Kommentar verlangen wir keine Gelehrsamkeit, sondern nur Schulweisheit, d. h. Berücksichtigung der Momente, die im Interesse des erziehenden Unterrichts liegen, der ästhetischen und ethischen sowohl wie der religiösen und psychologisch bedeutsamen, neben der rein sachlichen und formalen Belehrung. Endlich soll der Kommentar auch jede Gelegenheit benutzen, neu sich darbietende Lehren dem Schüler mit bereits früher erkannten zu verbinden und Fäden an andere verwandte Lernstoffe anzuknüpfen; er soll der Konzentration des Unterrichts an seinem Teile behülflich sein. Leider lassen unsere Schulausgaben es oft an dem Notwendigsten fehlen, während sie den Schüler mit viel überflüssigem totem Wissen belasten. Weiteres darüber s. oben S. 27, unten unter Thümen, Dettweiler und Kiessling.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Allen, die nicht blofs einen geistbildenden, sondern auch einen charakterbildenden Unterricht ernstlich wünschen, sei eine im höchsten Grade verdienstliche, tüchtige Abhandlung G. Daichendts angelegentlichst empfohlen. Sie betrachtet die Lektüre des Cornelius Nepos mit Bezug auf die Charakterbildung der Schüler. Verf. sammelt und sichtet das in diesem Schriftsteller, den er durch anderen Lesestoff zu ersetzen sich nicht entschliefsen kann, reichlich vorhandene ethische Material, um es im Unterrichte zur Förderung der Charakterbildung der Schüler zu verwerten. Er hebt die einzelnen Charakterzüge der Helden hervor, deren Ausbeutung zu Zwecken des erziehenden Unterrichts er am ergiebigsten zu erzielen glaubt, wenn er die Personen als Menschen in Beziehung setzt zu den Göttern, zu sich selbst, ihren Nebenmenschen, zur Familie und zum Staate. Unter Vergleichung mit den christlichen Glaubenslehren führt er aus Nepos Beispiele von allen diesen Verhältnissen im einzelnen an. I. Der Mensch im Verhältnis zu Gott (Pflichten gegen Gott):

Achtung und Scheu (Liebe), Demut und Dankbarkeit, Ehrfurcht gegen Gott. II. Der Mensch im Verh. zu sich selbst (Selbstpflichten): 1. Erhaltung des Lebens, Ernährung des Leibes (Mäfsigkeit), Ausbildung des Körpers, Geschmeidigkeit und Gewandtheit, Widerstandsfähigkeit durch Abhärtung, Krankheit, Selbstmord, 2. Selbstbeherrschung, 3. Vermöglichkeit (stetige, ehrliche Arbeit), Zinsennehmen, Fleifs und Sparsamkeit, 4. Selbständigkeit, 5. Gewichtigkeit, 6. Ehrenhaftigkeit, 7. Charakter — hier werden die sittlichen und unsittlichen Charaktere nach den Personen des Nepos und ihren Eigenschaften klassifiziert. III. Der Mensch im Verh. zu den Nebenmenschen (Sozialpflichten) A. allgemeine Sozialpflichten: Achtung des Nächsten (Mord, Vertrauen), Liebe gegen den Nächsten, Dankbarkeit, Geduld mit dem Nächsten, Feindesliebe, Aufrichtigkeit (Treu-, Offenherzigkeit), Wahrhaftigkeit (Eid), Bescheidenheit, Gerechtigkeit. B. besondere Sozialpflichten 1. Familienpflichten: Pflichten der Eltern gegen die Kinder und umgekehrt, Geschwisterliebe, Freundschaft. 2. Staatspflichten. Wir haben absichtlich die einzelnen Teile der Abhandlung hervorgehoben, um ein Bild von der Reichhaltigkeit derselben zu geben, und weil dies Muster als ein typisches für manchen anderen Gesinnungsstoff verwendbar ist. Wie diese Momente an der Hand der Lektüre zu verwerten sind, davon giebt Verf. noch zum Schlusse ein Beispiel: die Behandlung des Epaminondas. Sie lehrt, dafs Verf. als Vertreter der wahrhaft wissenschaftlichen Pädagogik die rechte Methode zur fruchtbaren Erschliefsung der in der Lektüre verborgenen kostbaren Gesinnungsstoffe zu finden weifs.

Die Nepos-Ausgabe A. Weidners, welche wir Jb. II B97 nicht gerade empfehlen konnten, hat sich inzwischen in 3. Auflage gebessert. J. Schmidt hat sie für den Schulgebrauch mit einer Einleitung versehen, welche neben einer kurzen Biographie des Autors Vorbemerkungen zu den einzelnen Lebensbeschreibungen in Form knapper geschichtlicher Notizen, am Schlusse ein Namensverzeichnis und antiquarische Bemerkungen mit 21 Abbildungen von einigen Altertümern bringt; sogar drei Karten vom Mittelmeer und den Gestaden des ägeischen Meeres sind beigegeben. Das alles für den billigen Preis von 1,25 Mk. geb. Der sonst gute Druck hat aber noch immer die Sonderbarkeit beibehalten, die einzelnen vitae ohne Zwischenraum folgen zu lassen; ja im ganzen Pausanias ist kein einziger Abschnitt gemacht. Dieses ängstliche Kargen mit dem Raum verträgt sich nicht mit einer Schulausgabe. J. Schmidts Kommentar zu dieser Ausgabe enthält eine fortlaufende Präparation mit Verweisungen auf Scheindlers Grammatik. Wir haben solche Präparationshülfen für die erste Lektüre im Prinzip stets gebilligt und sind auch mit dieser, da sie nicht zu weit geht und mit Umsicht angelegt ist, durchaus einverstanden; wenig ist überflüssig, noch weniger zu beanstanden wie Phoc. 1 *sin sunt futuri*, was doch zunächst nicht heifst „wenn sie aber sein sollen“, sondern „wenn sie aber sein wollen“. — Von Schaefer-Ortmanns Nepos-Vokabular liegt die 3. Auflage vor.

Caesar. Kraner-Dittenbergers bellum Gallicum, in Jb. I 166 auch von uns als eine vorzügliche Ausgabe anerkannt, hat in der 15. Aufl. durch die umsichtige Thätigkeit Dittenbergers an Wert gewonnen. Unserem dort geäufserten Wunsche entsprechend hat derselbe die orientierenden Übersichten über den Inhalt der Kapitel an die Spitze des Kommentars suo loco verteilt und die Hauptabschnitte durch fetten Druck stärker hervorgehoben. Wir erkennen dies mit Dank an. Auch der Text ist hier und da durch eine neue Lesart geändert.

Cäsars Kommentarien enthalten eine grofse Menge Beziehungen zur vaterländischen und heimatlichen Welt, dem künftigen Mittelpunkt unseres höheren Unterrichts; ebenso des Tacitus Germania und die Annalen I. II. Diese Anknüpfungspunkte sollte auch ein Schulkommentar dieser Schriftsteller sich nicht entgehen lassen, sondern zum mindesten Andeutungen machen, Winke und Fingerzeige geben. Eine solche Erläuterung des Inhalts ist wichtiger als sprachlich-grammatische Bemerkungen. Dittenberger hat wenigstens einige Anläufe gemacht, vergl. die Bemerkung zu I, 1 Ende. Möchte er doch die Sache weiter verfolgen! Gar nichts davon ist zu spüren in der neuesten 9. Auflage der altbekannten Ausgabe von Doberenz-Dinter. Die Sachen kommen hier zu kurz; alles dreht sich um sprachliche Erläuterungen und Übersetzungshülfen, und man sieht nicht einmal das Versprechen der Vorrede erfüllt, den Schüler in die echte Latinität einzuführen und „die Mannigfaltigkeit, die Erhabenheit, die Unübertrefflichkeit des Stiles Cäsars ahnen zu lassen“. Will der Herausgeber „nach und nach eine Schulausgabe herstellen, die auch den Bedürfnissen der Erwachsenen einigermafsen gerecht wird“, so darf er nicht so einseitig verfahren, sondern mufs im Kommentar Brücken zu anderen Unterrichtsstoffen der Klasse herstellen, vor allem zum Unterricht in der Geschichte, mufs Winke und Anweisungen geben, den Lesestoff ganz anders auszunutzen und vielseitig zu verwerten, denn die Worterklärung bedürfen Erwachsene nicht.

Kraners Ausgabe des bellum civile ist in 10. Auflage von Fr. Hofmann vielfach umgearbeitet. Ihr sind zu statten gekommen Meusels Lexikon und Stoffels Histoire de Jules César, Guerre civile, Paris 1887. Des letzteren Untersuchungen der Kriegsschauplätze Cäsars sind in den Anmerkungen und einigen neuen Terrainskizzen verwertet; neuere Forschungen über die Handschriften haben zu der Bearbeitung eines neuen kritischen Anhangs geführt. Der Kommentar verfolgt den doppelten Zweck, dem Schüler durch sprachliche Bemerkungen zu nützen, aber auch dem erwachsenen Leser etwas zu bieten, besonders durch Erläuterungen des Inhalts und Kundgabe der Stellen, die nicht Cäsars eigene Worte sind. Dem Schüler wird allerdings ein Teil der Schrift, wie die Eroberung Italiens, der Krieg in Spanien und bei Dyrrhachium und Pharsalus, alles Ereignisse von grofser historischer Bedeutung, in einfacher und schöner Sprache dargestellt, eine ebenso angenehme wie nützliche Lektüre bieten, aber darum hätte gerade bei diesen Partieen das Bedürfnis des Schülers

mehr ins Auge gefaſst werden sollen. Zwei Herren zu dienen ist immer schwierig. — Im Rahmen der Teubnerschen Schüler-Kommentare hat A. Procksch die Anleitung zur Vorbereitung auf Cäsars gallischen Krieg veröffentlicht. Die Einrichtung ist analog der, welche Polle bei Ovids Metamorphosen beliebt hat, vergl. Jb. III B 111. Das Schwergewicht liegt auch hier auf der Hülfe zu guter Übersetzung, auf der Erklärung solcher Begriffe, für welche im Deutschen verschiedene Ausdrücke vorhanden, auf Anmerkungen über Wort- und Satzverbindung; mit solcher Unterstützung wird dem Tertianer die Vorbereitung leicht werden, ohne daſs ihm die Selbstthätigkeit erlassen wird. — K. E. Schmidts Vokabeln und Phrasen zum bell. gall. sind jetzt für das V. Buch vollendet. Weiteres über sie in Jb. III B 102. — Beachtenswerte Bemerkungen zum Bau der Rheinbrücke (b. g. IV, 17) macht M. Sonntag.

Livius. Wir ordnen die Ausgaben nach der Folge der Bücher. Nováks Ausgabe von I und II ist uns nicht bekannt geworden. — A. Zingerles Textausgabe von VI—X in einer Editio maior mit kritischen Fuſsnoten und minor mit weiterem Druck ist gleich den früheren Ausgaben dieses Verf. wertvoll. Den Text der Editio minor wird man gern in den Händen des Schülers sehen, lieber als den Teubnerschen. — F. Luterbachers erklärende Ausgabe für den Schulgebrauch wächst jedes Jahr um ein Buch; diesmal ist das VIII. hinzugekommen. Die Anlage des Werkes ist aus früheren Jb. zur Genüge bekannt; man wird nicht finden, daſs das neue Heft in irgend einer Beziehung hinter seinen Vorgängern zurücksteht. Luterbacher verfährt in Text und Erläuterungen auch hier maſsvoll und selbständig. — Ebenso dankenswert ist die Fortsetzung der Textausgabe von Moriz Müller, von der jetzt XXXVI—XXXVIII fertiggestellt sind. Mit gewohnter Sorgfalt ist die Revision des Textes gefördert. Auch hier wird ein Verzeichnis der von Madvig, aber nicht der von H. J. Müller abweichenden Lesarten voraufgeschickt.

Sallust. Neue Ausgaben sind nicht zu verzeichnen. — Im *Pg. Cöthen* behandelt G. Müller die Phraseologie des Sallust. II.

Tacitus. K. Fleischmann will in BbG. 1889, 493 bei der Lektüre des Tacitus den nationalen Gesichtspunkt, d. h. Einschränkung der Lektüre auf das, was auf Deutschland Bezug hat, nicht gelten lassen. Wenn man sich der höchsten Aufgabe des Unterrichts erinnere, welche der Lektüre und Erklärung eines groſsen Geschichtsschreibers gestellt ist, so sei zu fordern, daſs seine tiefsinnige Betrachtung verschiedenartiger geschichtlicher Erscheinungen, seine geistige Eigenart und Weltanschauung einigermaſsen zum Bewuſstsein gebracht werde. Man wird dies gern zugeben, aber die Konsequenz erweiterter Lektüre würde eine Verdrängung Ciceros sein. Andererseits hat der, welcher die Germania und die Annal. I, II voll in sich aufgenommen und verarbeitet, welcher dazu

vielleicht noch Ann. III, 11—16 und Hist. IV, 12—37; 54—79 und V, 14—26 gründlich gelesen hat, nicht blofs das für einen deutschen Jüngling Wichtigste sich angeeignet, sondern auch Stoff genug, sich über des Tacitus Eigenart ein Urteil zu bilden.

Die 5. Auflage der *Germania*, erläutert von Schweizer-Sidler ist für Schüler zu gelehrt, für den Lehrer überaus wertvoll. Der Kommentar, nun um ein Register in erwünschter Weise vermehrt, und zwar um ein lateinisches und ein deutsches sowie ein Namen- und Sachregister, ist gegen die 4. Auflage um 10 Seiten breiter geworden; sein Wert beruht nicht zum wenigsten auf der eingehenden Behandlung der germanischen Altertümer und der umfassenden Berücksichtigung der neuesten Forschungen. — In der Haupt-Sauppeschen Sammlung fehlte die Germania bisher. Diese Lücke ist nun durch U. Zernial ausgefüllt. Es war nicht leicht, bei dem Reichtum und der Fülle der Kommentare noch etwas Neues, Selbständiges zu leisten. Dies konnte nur ein Mann, der die gewaltig angeschwollene Litteratur völlig durchdrungen. So nimmt nun der reichhaltige, gediegene Kommentar volle vier Fünftel des Buches ein; er kommt dem Verständnis des Textes in jeder Beziehung zu Hülfe, nur hätte die Eigentümlichkeit des taciteischen Sprachgebrauchs noch mehr berücksichtigt werden sollen. Man findet hier mafsvolle sprachliche und sachliche Erklärung; vor der Schweizer-Sidlerschen Ausgabe besteht hier der Vorzug, dafs das Bedürfnis der Schule schärfer ins Auge gefafst wird. Zur Erklärung werden Parallelstellen aus altdeutschen Dichtungen und wissenschaftlichen Werken herangezogen; schwerere Ausdrücke werden gut übertragen, vor allem aber wird Bedacht genommen auf Vermittelung der Gedanken, Kennzeichnung des Zusammenhangs und der Gliederung dieses „libellus aureus“. So hat der Verf. noch oft Gelegenheit, originale Gedanken auszusprechen, man vergleiche nur die zweckmäfsig angelegte, vielseitige Einleitung. In der Etymologie folgt Zernial nur den besten Quellen — wie z. B. in der Deutung von *Germani* Zeuss-Ebel[2] 773, 776, Grimm GddSpr. 787, Müllenhoffs Deutsch. Altertumskunde — und läfst luftige Hypothesen wie Essers (Beitr. z. gallo-kelt. Namenkunde 1884 S. 49f.) — *Germani* aus Germomani oder Garmomani durch Dissimilation entstanden — aus dem Spiele. *Suevi* S. 20 sind aber kaum die „Lässigen“ oder „Sässigen“, sondern gerade im Gegenteil eher die „Schweifenden“. — Einen neuen Schultext der Annalen I—III hat der rastlos eifrige R. Novák hergestellt, mit Zugrundelegung von Halms Text in 4. Auflage, welchen er für den besten hält, und ohne jede Rücksicht auf die Sprache des Dialogus, welchen er jüngst als dem Quintilian angehörig zu erweisen suchte. — Dagegen hält Ed. Wolff in seiner neuen erklärenden Ausgabe des *Dialogus de oratoribus* an des Tacitus Autorschaft aus äufseren und inneren Gründen fest; er weist in seinem Kommentar auf deutliche Spuren der taciteischen Individualität und zahlreiche Übereinstimmungen mit dem Wortgebrauch der historischen Bücher hin; der Dialogus sei eine Erstlingsfrucht der litterarischen und historischen

Studien des jugendlichen Advokaten Tacitus, eine Art Kunststudie. Weiter spricht er in der Einleitung von der Zeit des Gesprächs und seiner Veröffentlichung, dem Gegenstande und den Personen, skizziert den Gang desselben und deckt die Anklänge an Cicero und Quintilian auf. Der Kommentar entfernt sich aus dem Rahmen der Gothana, in welcher die Ausgabe erschienen ist, durch seine Anlage und seinen Umfang; er zeugt von gründlichen Studien, wie denn der Herausgeber seine Vertrautheit mit Tacitus schon sicher bewährt hat. Neben dem historisch-philologischen Zweck läfst die Erklärungsarbeit doch den pädagogischen Gesichtspunkt nicht aus dem Auge, so dafs wir nun eine gute Schulausgabe des Dialogus besitzen. -- Vom *Agricola* hat A. E. Schoene einen neuen Text mit manchen nicht genügend gesicherten Konjekturen hergestellt. Anhangsweise folgen Adnotationes mit Belegstellen aus anderen Autoren, ein Commentarius criticus und ein Index nominum. -- Im *Pg. Zerbst* weist Knoke zur richtigen Erklärung von Ann. II, 8: *ita plures dies efficiendis pontibus absumpti* nach, dafs Tacitus *plures* überhaupt nur im Sinne eines wirklichen Komparativs gebraucht, ganz dem Gebrauche der klassischen Latinität entsprechend. Wir stimmen seiner überzeugenden Ausführung bei.

Cicero. Zunächst sind zwei neue Textausgaben von Reden zu verzeichnen: A. Kornitzer, Ausgabe der Rede *pro Sestio*, eine Schulausgabe ganz in der Weise der Jb. IV, IV 47 geschilderten übrigen Textbearbeitungen Kornitzers, und H. Nohls *Philippicarum* libri I—III in der Editio maior mit den bekannten kritischen Fufsnoten und Editio minor mit splendidem Druck, die einen noch besseren Schultext geliefert haben würde, wenn mehr Abschnitte und häufigere Gliederung gebildet worden wären.

Unter den erklärenden Ausgaben verdient an erster Stelle genannt zu werden F. Thümens Ausgabe der Rede *de imperio Cn. Pompei*. Sie ist in ihrer Art völlig neu und regt so, wie wir es nach dem anerkannten Erfolge dieses Musters hoffen dürfen, vielleicht zur Nachfolge an. Sie basiert auf den Prinzipien der neuerdings immermehr als richtig erkannten und in weitere Kreise gedrungenen pädagogischen Didaktik Herbart-Willmanns. Das Ziel, welches Schiller, Handbuch d. Päd. 414ff. für die Lektüre dieser Rede aufstellt, erkennt Verf. als richtig an und glaubt dasselbe am sichersten dadurch zu erreichen, wenn er bei der Erklärung die mannigfachen Interessen: das empirische, spekulative, sympathetische, soziale und religiöse im Sinne Herbart-Willmanns in der Weise Anwendung finden läfst, wie es die LL. von Frick und Meier mit wachsendem Beifall gefordert und praktisch gezeigt haben. Wir begrüfsen die strenge Durchführung dieses Systems an einem umfangreicheren Beispiele mit Freuden; bisher war es nur an Abschnitten erprobt, hier an einer ganzen Schrift und zwar mit gründlichster Vorbereitung, gewissenhaftester Verwertung aller Hülfsmittel und lebendiger Darstellung. Die Einrichtung ist folgende: Dem Texte geht eine gute

Disposition der Rede voraus, weil bei einer zerstückelten Mitteilung der Disposition im Kommentar die Übersichtlichkeit leide. Der vom Texte ganz getrennte ausgedehnte Kommentar (S. 24--127) gliedert sich in 7 Abschnitte nach den 7 Hauptteilen der Rede; jeder dieser 7 Abschnitte ist wiederum in so viele Teile zerlegt, als der Stoff Interessen bietet und zwar unterscheidet Thümen regelmäſsig 5 Interessenkreise: A. Zur Förderung des empirischen Interesses werden sprachliche Erklärungen aller Art, Übersetzungen schwieriger Wendungen, stilistische, synonymische, lexikalische Bemerkungen in reicher Fülle, doch immer in scharfer, bestimmter, straffer Form gegeben; ein Index am Schlusse erleichtert das Aufsuchen dieses Materials. In bald längerer, bald kürzerer Ausführung kommt B. das spekulative Interesse zur Geltung. Es fragt nach dem Inhalt der Rede, nach den Gründen, welche Cicero bewogen, das Wort zu ergreifen, nach dem Verlaufe und dem Zusammenhange der Ereignisse u. a. m. C. Das ästhetische Interesse dreht sich um die Art und Gattung der Rede, die stilistischen Elemente, Diktion und Schmuck der Rede, Periodenbau, Wortstellung unter besonderer Berücksichtigung der Verbindungen, welche schön, geschmackvoll oder wohllautend sind. D. Das sympathetische Interesse empfindet man für den Redner, Pompejus, Lukullus, Mithridates, auch für die Gegner der Rogation. Von all diesen Persönlichkeiten wird dem Schüler ein lebensvolles, ihre Bedeutung voll würdigendes Bild gezeichnet. Endlich läſst sich aus dieser Rede zwar nicht Material zur Weckung des religiösen, wohl aber des sozialen Interesses (E.) gewinnen, wie Thümen nachweist. So nützlich der Verfolg dieser verschiedenen Stufen und Arten dieses Interesses ist, so warnt doch Th. selbst vor einer schablonenmäſsigen Anwendung und zwangsweisen Durchführung derselben in allen Fällen. An dieser Rede ist es ihm zwar geglückt, die verschiedenen Formen des Interesses in der angegebenen Reihenfolge am Schlusse der kleineren Ganzen, in welche der Stoff didaktisch zerlegt werden muſs, regelmäſsig in das rechte Licht zu setzen, planmäſsig und geistvoll zu verfolgen, aber auf alle Schulschriften läſst sich dies System nicht streng ausdehnen, sonst würde der Schematismus zum Mechanismus, wie wir überhaupt mit Th. selbst an den Namen empirisches, spekulatives und sympathetisches Interesse wenig Gefallen finden. Wir würden raten, wie es schon oben S. 27 geschehen, nur die formalen, sachlichen und inhaltlichen, ästhetischen und ethischen und nach Bedürfnis die psychologischen, religiösen und sozialen Momente bei der Erklärung herauszuheben, sich aber nicht an die Herbartsche Fünfzahl und Namengebung zu binden. Mit einer solchen verständigen Verwertung dürfte auch Th. einverstanden sein. Seine Ausgabe dient offenbar mehr dem Lehrer und Studierenden, für die er eine vortreffliche Schulausgabe nach jeder Richtung geschaffen, als dem Schüler. Dennoch kann man sie, da Text und Anmerkungen gesondert sind, unbedenklich auch dem Schüler in die Hände geben; die besseren und strebsamen werden die darin niedergelegte reiche grammatische und antiquarische

Belehrung zu schätzen und zu nützen wissen; ihnen bietet sie mehr, als alle bestehenden Schulausgaben, zumal noch durch Übersichten über Ciceros Leben und den mithridatischen Krieg im Anhange für weitere geschichtliche Belehrung gesorgt ist. So viel ist sicher, dafs manche unserer sogenannten Schulausgaben durch einseitige Hervorkehrung philologischer Gelehrsamkeit im Kommentar sehr viel weniger Schülerausgaben sind, als diese durch und durch pädagogische und für einen erziehenden Unterricht in hohem Grade förderliche. Nur darum haben wir ihr deshalb eine längere Besprechung gegönnt, weil wir sie für ein typisches Muster halten, das weitere Nachahmung verdient. Die Wahl der Pompejana zu diesem Vorbilde war eine besonders glückliche. Denn selbst wenn man wie Frick, Schk. 129 gegen den Ciceronianismus in der Schule ankämpft, was noch schärfer durch Vogel in NJ. jüngst geschehen, wenn man auch mit Frick nicht Cicero in den Schulen als Hauptredner, sondern Demosthenes gelten lassen will, so wird doch die Pompejana immer als eine hervorragende Schulschrift auch Schullektüre bleiben müssen. Denn die in ihr dargestellte Zeit und die Persönlichkeiten bieten wahre Typen, das Verständnis der Gegenwart kann durch sie gefördert werden; ethische Begriffe lassen sich an ihr entwickeln; die Rede selbst ist ein vollendeter Typus ihrer Gattung; eine Förderung des ästhetischen Urteils und eine Fühlung mit anderen Stoffen läfst sich aus ihr erzielen. Darum wird im Sinne des Unterrichts, der nicht blofs Verstandesbildung, sondern auch Pflege des Gemüts und eines kräftigen Willens erzielen will, der auch das Verständnis der Gegenwart im Auge hat und danach fragt, ob das Objekt eine richtige Konzentration fördert und so wirksam sich erweist, ob es endlich vielseitiges Interesse zu erwecken vermag — im Sinne dieses Unterrichts wird auch P. Dettweiler unsere Rede als eine Schulrede ersten Ranges anerkennen, die sobald nicht aus dem Gymnasium verschwinden wird, wenn andere Reden Ciceros längst nicht mehr gelesen werden. Wer andere Reden Ciceros in Thümenscher Weise behandeln will, dem empfehlen wir daher vor allem erst die Grundfrage sich klar zu machen, ob sie von dem hier nach Dettweiler (Jb. IV, IV 12) gekennzeichneten pädagogischen Standpunkte aus überhaupt in den Kanon der Schullektüre eingereiht zu werden verdienen. — Richter-Eberhards Ausgabe dieser Rede in 4. umgearbeiteter Aufl. hat uns nicht vorgelegen. Sie wird mehr in exegetischer als in kritischer Beziehung gerühmt.

Die *Rede für den König Deiotarus* hat J. Strenge nach denselben Grundsätzen für den Schulgebrauch wie vordem die Reden pro Archia und pro Ligario in der Gothana erklärt. Was Jb. IV, IV 108 zur Empfehlung dieser beiden Hefte gesagt worden, pafst auch auf die neu hinzugekommene Rede. Der Kommentar richtet sich besonders auf Verständnis des Inhalts und den Einblick in die Anordnung desselben, sowie auf die rhetorischen und stilistischen Eigentümlichkeiten der Rede, die das geschäftige und bewegte Thun und Treiben der von Rom abhängigen

orientalischen Fürsten enthüllt. Aus diesem Grunde mag man die Lektüre der kurzen Rede gelten lassen; ihr pädagogisch-didaktischer Wert steht sehr zurück gegen andere Schulschriften. — Ungleich wertvoller ist das *Somnium Scipionis.* Dieses hat nebst den *Paradoxa* H. Anz für die Gothana in nach Text und Kommentar getrennten Ausgaben für den Schulgebrauch bearbeitet, wiederum nach den beim Cato maior befolgten Grundsätzen, insbesondere in der Klarlegung der Disposition schon für das Auge des Lesers, und das ist durchaus zu billigen. Die Einleitung zum Somnium wird der hohen Bedeutung der Schrift gerecht; als Schullektüre empfiehlt sie sich aber aus noch anderen als den hier dargelegten Gründen, was Anz hätte kurz entwickeln sollen, vgl. oben S. 27, Salkowski. Sein Kommentar legt naturgemäfs gröfseren Nachdruck auf Sach-, denn auf Worterklärung. — Für die Lektüre der Paradoxa, welche Anz schon als Vorbereitung auf die umfangreichen, aber auf gleichem Boden erwachsenen Tuskulanen empfiehlt, können wir uns gerade aus diesem Grunde weniger erwärmen. Denn nach dem Lesen des platonischen Phädon im Original ist die Nachbildung in Ciceros Tusculanen nicht mehr erforderlich, also auch nicht das Fundament stoischer Moral in den Paradoxen. Auch hier hat übrigens Anz den Kommentar mit Geschick und Sorgfalt reich ausgestattet, sich aber im Texte mehr Abweichungen von C. F. W. Müller erlaubt, als gerade nötig war.

In derselben Gothana erschien eine neue Ausgabe der 3 Bücher *de officiis* von P. Dettweiler. Sie hat gegenüber anderen ihre volle Daseinsberechtigung in der praktischen Bethätigung jener pädagogischen und didaktischen Grundsätze, welche die Schulausgaben in den Dienst eines erziehenden Unterrichts gestellt wissen wollen. Diese Grundsätze sind auch die unseren. Dettweiler giebt nur das, was die Schule braucht, scheidet alles Überflüssige, so interessant und wertvoll es an sich sein mag, aus, ordnet das Zusammengehörige, verknüpft, wo sich Gelegenheit bietet, Sprachliches und Sachliches mit Ästhetischem bei anderen in der Prima gelesenen Autoren, verbindet Sätze der antiken Ethik mit anklingenden christlichen Wahrheiten, alles dies unter dem für unsere ganze Schulbewegung täglich wichtigeren Gesichtspunkte der Konzentration, leitet überall zum Verständnis des Ganzen hin und zur Selbstthätigkeit an, die mehr wert ist als alles Wissen, regt zur Besinnung auf das Gelesene und Erarbeitete an mit Hülfe von Rückblicken und Übersichten, die nach jedem gröfseren Abschnitte stehen — jedoch in anderer Weise, als wir es bei Thümen sahen. Wenn nach Schiller jedem vernünftigen und fruchtbaren Unterricht die drei Thätigkeiten des Anschauens, Denkens und Übens zu Grunde liegen müssen, so mufs nach dieser Seite hin der Kommentar möglichst eine Skizze des Unterrichts selbst sein. Dafs dann diesem letzteren immer noch Aufgaben, Anleitung und Vertiefung, genug bleiben, haben wir Jb. IV, IV 52 ausführlich entwickelt. Aber ein vorbereitendes Verständnis und eine Hülfe bei der ersten Darbietung soll der Kommentar gewähren. Dies alles wird man in Dettweilers Aus-

gabe mit grofsem pädagogischen Geschick erfüllt finden. So befolgt er auch unseren in jedem Jahresbericht ausgesprochenen Wunsch nach besserer Lesbarmachung des Textes durch graphische Hülfsmittel, durch gesperrten Druck des Hauptthemas, bei einzelnen Worten oder Sätzen — so wird man den Schüler vom Wörterlesen ab-, zum verständnisvollen Lesen anhalten —, durch Gliederung und Hervorhebung von kleineren und gröfseren Einheiten auf andere Weise. Dies thaten aber auch andere vor ihm mehr oder weniger, wie manche Ausgaben des Schöninghschen und selbst des Perthesschen Verlages lehren — mufsten wir doch noch im vorigen Jb. 45 Widmanns Verfahren gegen H. J. Müller in Schutz nehmen, ein Beweis, wie gerade die tüchtigsten Philologen oft die elementaren Aufgaben des Unterrichts mifsachten. Diese Geringschätzung der pädagogischen Kunst- und Unterrichtstechnik finden wir auch bei Kiessling (s. u. Horaz) und in der akademischen Rede von A. Philippi, *Einige Bemerkungen über den philologischen Unterricht* S. 6. Er spricht hier von der krankhaften, ans Mystische grenzenden Überschätzung, welche zur Zeit die Pädagogik auch in den Kreisen der Lehrer und des Publikums geniefst, und hält von der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten nichts, ebensowenig von der lateinischen Orthoepie. Überhaupt urteilt er sehr herb über die heutige Philologie, aber vieles ist sehr wahr. — Doch kehren wir zu Dettweiler zurück. Dieser regt auch sonst, wo es thunlich, das Interesse des Lesenden an. So zieht er das Alte zum Verständnis der Gegenwart heran. Die Wort-, Stil- und Sacherläuterungen des Kommentars fufsen zwar auf Vorarbeiten anderer, aber ein grofser Teil ist auch hier Eigentum des Herausgebers. Wir sehen auch darin viel weniger die Bedeutung seiner Arbeit, als vielmehr in dem stärkeren Hervortreten pädagogischer Methode. Gerade diese Eigenart mufs wie in Thümens Ausgabe den Beifall aller derer finden, denen es Ernst um die Verbesserung unserer Lehrmethode ist; denn gerade der Mangel an einer rechten Methode war es, welcher zum grofsen Teile unsere klassischen Studien so sehr in Mifskredit gebracht und die in weiteren Kreisen wurzelnde Mifsstimmung gegen die Gymnasien erzeugt hat. Darum sei diese Ausgabe Dettweilers, welche ihren Schwerpunkt in der Darbietung von erzieherisch fruchtbaren Gesichtspunkten sucht, besonders Schulamtskandidaten zum Studium empfohlen; man lasse aber auch getrost den Primaner in der Schule sie benutzen.

Die sehr geschätzte Piderit sche Ausgabe des *Brutus* für den Schulgebrauch, welche besonders auch der Privatlektüre dienen sollte, ist von W. Friedrich nun in 3. Aufl. besorgt worden. Sie hat am Text und im Kommentar Änderungen vorgenommen, ist mit einer längeren Einleitung und einer genauen Inhaltsübersicht versehen, die im Kommentar bei den einzelnen Teilen wiederholt wird. Dieser vernachlässigt keine der Erklärung bedürftige Stelle. Ein sehr umfangreiches Namenregister (216 bis 294) und ein ausführlich kritischer Anhang bilden den Schlufs. Vor dem Brutus verdient unstreitig Ciceros de oratore als Schullektüre den

Vorzug. Die Gründe sind jedem Kenner bekannt. Im Berichtsjahre erschien das 3. Heft der Pideritschen Ausgabe in 6. Aufl. in der Bearbeitung von O. Harnecker, das 2. Heft, Buch II enthaltend, im Jahre 1889. Auch sie enthält aufser dem noch mehr für Lehrer als für Schüler geeigneten Kommentare und den Inhalts-Übersichten für den Schüler ein ausführliches Namenregister, kritischen Anhang und ein sehr willkommenes Register zu den Anmerkungen. Die mannigfachen Textänderungen werden schwerlich allgemeine Zustimmung finden. Über den Inhalt und die politischen Verhältnisse der Rede Ciceros von den Konsularprovinzen verbreitet sich eine sehr eingehende Abhandlung von J. A. Bernhard. — E. Lohsee behandelt *Tulliana*, d. h. textkritische Studien zu verschiedenen Schriften Ciceros.

Für **Quintilian** ist nichts zu verzeichnen.

Seneca. Der didaktische Wert einzelner philosophischen Schriften Ciceros, besonders der Tuskulanen, ist schon mehrfach bestritten worden. So von Eckstein, Knaut, Frick, und wir selbst haben oben S. 49 ähnlich gedacht. Todt hat als Ersatzlektüre eine Auswahl aus Senecas moralischen Briefen empfohlen. Diesen Gedanken aufnehmend hat G. Hefs eine solche in einer erklärenden Ausgabe für den Schulgebrauch veranstaltet. Was er im Vorwort zur Begründung dieser Lektüre anführt, läfst sich hören. Seneca ist ein geistvoller Schriftsteller, dessen sittliche Gesichtspunkte und Mahnungen gerade für unsere Zeit Beachtung verdienen. Er steht den christlichen Anschauungen näher als irgend ein Klassiker. Hefs hat nun zunächst in einem 1. Hefte eine Anzahl der ersten 80 Briefe nach den Grundsätzen der Bibliotheca Gothana erklärt; die Auslese ist derart, dafs man sie auch als Ergänzung zu Ciceros philosophischen Schriften oder gar zur Privatlektüre benutzen kann; sie mögen aber besonders als passender Ersatz der Tuskulanen in der Prima in den Lehrplan eingestellt werden.

2. Dichter.

Ovid. Neue Ausgaben liegen nicht vor. Zu erwähnen ist eine Abhandlung J. Gollings *Über Ovids Exilgedichte als Schullektüre* in Gm. 853 ff. Eine Auswahl derselben wird als leichteste Dichterlektüre nach den Metamarphosen aus Gründen der psychologischen Pädagogik ob ihres pädagogischen Wertes empfohlen. — J. Dieckmanns *Übersetzung der Metamorphosen in Hexametern* soll eine möglichst wortgetreue sein, verfällt aber dadurch in den schier unerträglichen Fehler, dafs Verse mit dem Artikel, der Präposition oder Konjunktion schliefsen. — Dörwalds *Ovid-Präparation für Untertertia* ist nur für die erste Einführung in den Schriftsteller bestimmt; wir billigen solche Anleitungen im Prinzip und gerade diese um so mehr, als sie nur wenige für die Anfangslektüre geeignete Stücke bearbeitet; sie ist sogar besser als andere ihrer Art, weil

sie in rationeller Weise mit einem allmählichen Wachsen der Kraft des Schülers rechnet und ihn nach und nach selbständiger macht. — Über das sog. instrumentale *ab* bei Ovid und alles, was mit dieser Frage zusammenhängt, verdanken wir K. Guttmann eine die einschlägigen Fälle sorgfältig scheidende Untersuchung.

Vergil. O. Brosins erklärende Schulausgabe der Äneis, in Jb. I 174 nach Vorzügen und Mängeln beleuchtet, war nur bis zum 10. Buche vollendet, als der verdienstvolle Herausgeber durch den Tod von seinem Werke abgerufen wurde. Sein Schüler L. Heitkamp hat als sein Nachfolger das X.—XII. Buch ganz im Geiste und in den Bahnen seines Lehrers bearbeitet und das Werk so zu einem erfreulichen Abschlusse geführt. War es das Verdienst Brosins, die für eine geschmackvolle Übersetzung des gedankenreichen Dichters wertvollen Grundsätze systematisch durchzuführen, so hat Heitkamp gleichfalls grofse Mühe auf das Umgiefsen der Gedanken des Dichters in eine entsprechend edle und klangvolle deutsche Form verwendet, daneben Sinn und Zusammenhang klarzulegen sich bestrebt. Er ist dabei bescheiden genug, „nur wie der Ährenleser dem Schnitter" folgen zu wollen; aber wenngleich Brosin bis XI, 230 einen geschriebenen Kommentar hinterliefs, als ihm die Feder bei dem Worte 231 *Deficit* entsank, so ist das Ganze doch aus einem Gusse. — Der fleifsige Vergilforscher W. Klouček spendet freigebig zugleich zwei Schultexte: eine Äneis in 2. Aufl. und eine Äneis mit ausgewählten Stücken der Bucolica und Georgica. Beide Schulausgaben zeichnen sich durch einen vorzüglich klaren, scharfen und weiten Druck aus; der Text ist nur wenig gegen die 1. Aufl. der Äneis geändert, das Schulbedürfnis berücksichtigt. Beiden Bänden geht dieselbe Einleitung voraus: Vergils Leben, Dichtungen, Inhalt der Äneis; beiden Texten folgt ein mehr als 60 Seiten starkes gutes Verzeichnis und eine Erklärung der Eigennamen, mit grofser Sorgfalt und Genauigkeit gearbeitet. — F. Hermes' neue Ausgabe des Textes der Bucolica ordnet diese so: III, II, V, IV, VII, VI, I, VIII, IX, X und bemerkt in einem Nachworte, ohne auf jede Einzelheit näher einzugehen, aus welchen Gründen der Text so gestaltet worden ist. — Auch das V. Buch der Äneide ist nun gleich den früheren von E. Irmscher in freien Stanzen übersetzt worden. Die Kraft des Nachdichters ist mit dem Fortschritt des Werkes gewachsen, die Übersetzung lesbarer und geschmackvoller geworden. — Folgende Stellen der Äneide unterzieht O. Kraufse einer kritisch-exegetischen Besprechung: I, 1 ff., 52 ff., 78 ff. 81 ff.; VI, 585 ff.; VII, 577 ff., 598 f.; VIII, 169, 296 ff., 691 ff., X, 104 ff.; XII, 855 ff.

Horaz. Wer die überreiche, alljährlich wiederkehrende Fülle der den Horaz betreffenden Schullitteratur im Verhältnis zu dem geringen Umfang seiner Werke mustert, kann schon daraus den Schlufs ziehen, dafs er der beliebteste Schulschriftsteller ist. Er verdient diese Wertschätzung nicht blofs wegen der klassischen Schönheit seiner Form und

um des Bildungsgehaltes willen, der aus seinen Dichtungen nun immer mehr erschlossen ist, sondern auch wegen seines besonderen Einflusses auf die Entwickelung unserer vaterländischen Poesie und Kultur. Letztere Seite verdiente wohl einmal eine eingehendere Beleuchtung gerade in unseren Tagen, wo man sich mehr auf das Vaterländische besinnt und die Beziehung des Altertums zur Gegenwart gerade wegen des besseren Verständnisses dieser letzteren mehr als sonst zu erforschen bereit ist. Hier empfinden wir also noch eine Lücke in der Horazlitteratur. Letztere bewegt sich nach wie vor mehr in dem hergebrachten Geleise der Erklärung, Übersetzung und philologischen Stückarbeit. Ja, manche halten das Verständnis des Horaz trotz der jahrhundertelangen Arbeit und Beschäftigung mit dem Dichter für noch so wenig gefördert, dafs noch „zahlreiche Rätsel der Erklärung harren". Zu diesen gehört Karl Konrad Küster, welcher in einer neuen erklärenden Schulausgabe der Oden und Epoden in Bezug auf die Liebesoden eine ganz neue Bahn der Erklärung einschlägt. Man habe sie bisher falsch verstanden und dadurch das edle und leuchtende Bild von Horaz' dichterischer und moralischer Persönlichkeit, wie man es aus den Sermonen und einer Reihe nicht mifszuverstehender Oden gewinnen mufs, getrübt. Wer in diesen Liebesgedichten, wie es bisher allgemein geschehe, wahrhaftige ernstgemeinte Liebesergüsse erblicke, der bringe in die Natur des Dichters einen unbegreiflichen Zwiespalt, indem er den sonst so idealen, Religion, Humanität und Tugend, Zucht und gute Sitte und strenge Erziehung der männlichen und weiblichen Jugend predigenden Horaz zu einem lockeren Zeisig u. s. w. mache. Wäre das der Fall, so müfste die Lektüre dieser den Dichter nicht ehrenden und die Schüler nicht belehrenden Liebeslyrik aus der Schule verbannt werden. Wir meinen, dies geschieht auch bei dem gröfsten Teile der erotischen Lieder. Küster will aber ihre Lektüre für die Schule retten mit dem Nachweis, dafs Horaz auch die erotischen Lieder unter den Gesichtspunkt der Didaktik begreift, denn sie alle ohne Ausnahme — und letzteres zu erstreiten, müht sich der Herausgeber tapfer — haben mit der eignen Liebe des Dichters nichts gemein, sondern sind vielmehr als Sittengemälde mit humoristischer oder tadelnder, spottender, warnender Tendenz aufzufassen. Hatte Horaz es doch als seinen Beruf erkannt, seinem Volke ein Lehrer und Erzieher zu werden. Als ein gut gearteter, vom Vater wohlerzogener Jüngling habe er sich unmöglich in der Gesellschaft der Libertinen wohl fühlen können, und man werde doch auch nicht glauben, dafs er in ihren Reihen sein Lesepublikum gesucht habe. Alle die Jünglinge und Mädchen in den Liebesoden seien ohne Ausnahme erdichtete Gestalten und typische Vertreter ihrer Gattung. Diese Sätze zu erhärten, geht Küster alle zugehörigen Lieder S. 113 ff. und im Kommentare suo loco durch. So sehr wir die ehrliche, edle Absicht des Verf. mit dieser Ehrenrettung des Horaz und seine ganz der Sorge um das Wohl der Schule entsprungene mühevolle Arbeit anerkennen, so wenig können wir jedoch seine neue und bis jetzt

einzig dastehende Auffassung von dem Charakter der horazischen Dichtung teilen. Denn auf diese willkürliche, oft nur gewaltsam und zwangsweise begründete Interpretation pafst das Wort aus den Xenien:

Im Auslegen seid frisch und munter,
Legt ihr's nicht aus, so legt was unter!

Man lege doch nicht an die freien Sitten oder die Unsitte der heidnischen Römerzeit den Mafsstab dessen, was wir heute für erlaubt oder sittlich halten! Abgesehen von diesem Punkte, der freilich für die Kritik der Küsterschen Schulausgabe ein Kernpunkt ist, hat der Bienenfleifs des Herausgebers auf fast 300 enggedruckten Seiten für alle Oden und Epoden einen Kommentar hergestellt, der dem Schüler eine gründliche, fast allseitige Präparation mit Ausnahme des Wörterbuchs ermöglicht. Allerdings wird so der Schwerpunkt der Erklärung nicht in die Lehrstunde, sondern in die Vorbereitung verlegt, so dafs der Lehrer für das, was nach allgemeiner Übereinstimmung als Ziel und Krone des Interpretationswerkes gilt, reichlich Raum gewinnt, wenn er in gemeinsamer Arbeit mit dem dann möglichst selbstthätig und verständnisvoll sich beteiligenden Schüler eine dem Sinn und Ton des Gedichtes sich anschmiegende Verdeutschung herausgearbeitet hat. Der Kommentar selbst bereitet in einer Einleitung das Verständnis jeder Ode vor, sowohl durch eine kurze orientierende Inhaltsübersicht, wie durch sonstige Vorbemerkungen, dann folgt die Wort- und Sacherklärung, wobei aufser einer Fülle von Realien Citate aus dem Altertum wie aus der vaterländischen Litteratur gut verwertet werden, alles in allem ein reicher Schatz encyklopädischen Wissens für den strebsamen Schüler. Diesem Kommentare voran geht eine Einleitung über des Dichters Leben, sein Verhältnis zu Mäcenas, seine Werke, Oden, deren Gedankenstoff und humoristische Behandlung (dies nach dem Vorgange Oesterlens), die metrische Form der Oden und Epoden, endlich sind noch einige Lieder und Bruchstücke griechischer Lyriker angefügt. In allem steckt viel selbständige und tüchtige Arbeit neben fleifsiger Benutzung der Forschung. Der Text steht vor dem Kommentar, ist aber auch gesondert in einem Bändchen zu haben.

Ad. Kiesslings erklärende Ausgabe der Oden und Epoden in 2. verb. Auflage — die 1. erschien 1884 — bringt den schon damals durch eine Fülle des Neuen und Anregenden und für die Horazerklärung höchst wertvollen Kommentar nun in vielfach noch erweiterter und berichtigter Form. Wir hatten in Jb. I uns zu der Ansicht bekannt, dafs Kiessling an keine Schülerausgabe gedacht habe, aber das Vorwort der neuen Auflage belehrt uns eines andern. Diese Ausgabe soll thatsächlich „Jünglingen auf der Schulbank so gut wie klassisch gebildeten Männern ein wirkliches Verständnis des reifsten und gedankenvollsten römischen Dichters vermitteln“. Für erstere ist aber die Einleitung über die metrische Kunst des Horaz in Theorie und Praxis (22 S.), sowie manche Anmerkung zu

gelehrt; eher entspricht die jedem Gedichte vorausgeschickte Vorbereitung, die Situation, den Inhalt, die ästhetische Würdigung u. a. betreffend, den Anforderungen an eine Schulausgabe. Von den neueren Bestrebungen der Gymnasialpädagogik, wie sie von den LL. und verwandten Schriften aus in immer weitere Kreise Eingang gefunden haben und auch von uns, soweit wir es vermochten, als heilsam stets empfohlen worden sind, scheint Kiessling nichts zu halten. Wenigstens deutet darauf hin die spitzige Stelle des Vorworts: „Giebt es doch noch Gott sei Dank Gymnasien genug, in denen über der Routine didaktischer Abrichtung noch nicht der pädagogische Lebenszweck des Gymnasiums, den Grund zu legen zu einer wahrhaft humanistischen Bildung, in Vergessenheit geraten ist.“ Und in den Händen guter Primaner solcher guten Gymnasien werde diese Neubearbeitung hoffentlich ihrer Bestimmung in erhöhtem Mafse entsprechen. Nun, liegt der Unterricht in der Hand eines tüchtigen Lehrers, so wird das auch mit dieser Ausgabe geschehen; im übrigen meinen wir, in der Schule unserer Tage ruht das Schwergewicht des Unterrichts nicht in der Erzielung eines vielseitigen antiquarischen Wissens, sondern neigt nach der erziehlichen Seite und der Charakterbildung des Zöglings hin, und dieser Aufgabe wird man leichter gerecht durch Schulausgaben, welche durch ihre mehr pädagogische als philologische Gestaltung die Thätigkeit des Lehrers unterstützen. Hier sei die Losung: Man gebe dem Schüler, was des Schülers ist!

C. W. Nauck hat ungebeugt durch Alter und Krankheit sich die Arbeit der 13. Herausgabe der Oden und Epoden für die Schule nicht verdriefsen lassen. In dem Kommentar, der nicht wie bei Kiessling und Schütz stärker als der Text, sondern meist auf die Hälfte der Seite beschränkt ist, versteht er die Kunst, in wenigen Worten viel zu sagen; das beweisen schon die knappen Einleitungen zu den einzelnen Oden. Dankenswert sind die Beigaben: eine Übersicht des Inhalts und des Versmafses der Lieder und der einzelnen Lieder nach dem Alphabete. — Nachdem im vorigen Jahresbericht Gust. Krügers *Ausgabe der Satiren* von G. T. A. Krüger in 12. Aufl. mit ihrer dem Bedürfnis der Schule entsprechenden Einrichtung rühmend erwähnt worden war, kann dasselbe Lob der Fortsetzung, der Ausgabe der Episteln, welche in jeder Hinsicht der Behandlung der Satiren gleichkommt, gespendet werden. Es sei nur bemerkt, dafs weder G. Krüger noch Nauck gegen die frühere Auflage viel geändert haben.

Nun einiges Beiwerk, Korollarien von verschiedenem Werte. Wie eine sauber und feingefafste Perle nimmt sich aus das kleine Büchlein von Max Schneidewin, *Die horazische Lebensweisheit aus den fünfzehn den Fragen der Lebenskunst gewidmeten Oden entwickelt und beurteilt.* Verf. beginnt mit einer dispositiven Übersicht der horazischen Lebensweisheit; in den ihr gewidmeten Oden I 4, 7, 9, 11; II 2, 3, 10, 11, 14, 16, 18; III 1, 16; IV 7, 12 sieht er den Glanzpunkt der Lyrik des Horaz oder das, was den Horaz zu einem Lieblinge der Gebildeten

aller Nationen gemacht hat, bei denen die klassischen Studien blühen. Diese goldenen Früchte der Lebensweisheit, auf den silbernen Schalen vornehmster Kunstformen gereicht, will Verf. aus den einzelnen Oden sammeln und in ihrer vollen Schönheit, heiteren und sonnigen Klarheit zeigen. Und da sein Büchlein auf einen eigentlich wissenschaftlichen Charakter keinen Anspruch macht, sondern einen methodischen Zweck befolgt, so wird jeder Einwand verstummen. In der That ist es nötig, nach Beendigung der Lektüre jeder einzelnen Stoffgruppe (der Vaterlands-, Freundschafts- u. a. Oden) zusammenzufassen, was man eigentlich gelesen hat, was man mitnimmt, das Mannigfache, Zerstreute unter bestimmte Gesichtspunkte zu ordnen. Jede solche Ordnung führt dann eine wunderbar erhöhte Klarheit des Überblicks mit sich, in welchem man ganz anders als vorher jeder Einzelheit in ihrem Verhältnis zum Ganzen sich bewufst wird. Aus diesem Grunde wird Schneidewins frisch und gewandt geschriebene, klare und klärende Arbeit rasch zahlreiche Freunde auch in Schülerkreisen finden.

Eine dispositive Inhaltsübersicht ausgewählter Satiren (I 1, 3, 4, 6, 10; II 1, 2, 3, 6) hat ein ungenannter Verf. in Ansbach herausgegeben. Das kleine Heft, so anspruchslos wie es ist, findet doch vielleicht hier und da Interesse. — Man hört so häufig die Klage, dafs mit dem Verlassen der Schulbank das Interesse und die Freude an den alten Klassikern erlischt. Und doch ist diese Erfahrung keine allgemeine: es giebt erfreuliche Ausnahmen. Eine solche macht der Kreisphysikus und San.-Rat Dr. C. J. Creutz in Eupen, der ausgewählte, auf Gymnasien zumeist gelesene Oden, Epoden, Satiren und Briefe des Horaz in den Versmafsen der Urschrift verdeutscht und mit erklärenden Anmerkungen zum Schulgebrauch versehen hat. Es ist ein Versuch, an dem lange gefeilt worden und das nonum prematur in annum zur Wahrheit geworden ist. Wir wollen mit ihm nicht zu streng ins Gericht gehen: die Übersetzung ist eine sinn-, oft sogar wortgetreue; sie würde ohne die Zwangsjacke des Metrums freier, glatter und flüssiger sich bewegen. — *Lieder, treu und frei nach Horaz*, so betitelt sich ein Büchlein des Rektor A. Daumiller. Der Text der Oden links, die freie Verdeutschung rechts in vierzeiligen, im Metrum verschiedenen Strophen mit Reim. Diese wohlgelungene Nachbildung erhebt sich hier und da zu Geibelschem Schwung. — Von L. Behrendt haben wir einen Horaz in deutscher Übertragung und beigefügtem Originaltext, ausgezeichnet durch tiefes Verständnis des Dichters und durch geschickte Übermittlung antiken Fühlens und Denkens an die Neuzeit, alle Schwierigkeiten gleichsam spielend lösend. Der 1. Teil enthält die Oden und Epoden; hier war die Aufgabe durch die Wahl des Reims im antiken Metrum erschwert; der 2. Teil die Sermonen in Hexametern. — In leichten und gefälligen reimlosen fünffüfsigen Jamben hat nach den Satiren J. Kipper nun auch die Episteln übersetzt. Diese Übertragung ist für Erwachsene bestimmt und liest sich, abgesehen von einigen allzu derben Ausdrücken und metrischen Verstöfsen, gut. Von

demselben Verf. ist die Ars poetica in deutscher Übertragung mit einigen Anmerkungen veröffentlicht worden. — Die *Übersetzungsproben* W. Ribbecks im *Pg. Berlin Ask.-Gymn.* enthalten u. a. auch einige Dichtungen des Horaz in ihrem Metrum sinngetreu, doch ohne Zwang nachgedichtet.

Elegiker. Die römischen Elegiker eignen sich zur Lektüre in der Obersekunda. Noch kürzlich empfahl Ph. Wegener, s. Jb. IV, IV22, ihre Lektüre in dieser Klasse. Wer die Elegiker nicht kennt, hat nur ein unvollständiges Bild von der römischen Dichtkunst. Im Epos und in der Lyrik steht sie hinter den griechischen Vorbildern zurück, aber in der Elegie leistet sie Eigenartiges und Vorzügliches. Darum sind Chrestomathieen aus Catull, Tibull, Properz und Ovid sehr erwünscht. Zwei neue Ausgaben kommen diesem Bedürfnis entgegen: die von K. P. Schulze in 3. Auflage und eine neue von A. Biese. Die erstere verwertet sorgfältig die Forschungsergebnisse aus den letzten sechs Jahren, ist erweitert in den Anmerkungen und im Anhang und hat sich ihre vornehme, gelehrte Haltung bewahrt sowohl in der Einleitung als im Kommentar. Der schwierigere Properz ist, nach dem ihm gewidmeten Raume zu urteilen, besonders bevorzugt, auch ein Grund, weshalb die Ausgabe sich für jüngere Lehrer empfiehlt. — Ein kleines und billiges, aber gutes Schulbuch ist Bieses Ausgabe, eine Anthologie aus denselben vier Dichtern mit praktischer Einleitung, mit verständiger Auswahl und ansprechenden knappen Erläuterungen.

Juvenal. Der Martialübersetzer, Arzt Dr. A. Berg, hat nun auch Juvenals Satiren im Versmafse des Originals übersetzt und erläutert. Eine längere Einleitung nach G. Hermann handelt über das Leben des Dichters und den Inhalt der einzelnen Satiren. Die Hexameter sind nach Gruppes prosodischen Grundsätzen, doch ohne Scheu vor Trochäen gebildet. Berg denkt an erwachsene Leser, giebt im Kommentar besonders über die Personen sehr eingehende Auskunft und zeigt sich überhaupt zur Aufgabe des Übersetzers befähigt. Leider ist seine Arbeit vor A. Weidners trefflicher Ausgabe vollendet worden, so dafs sie sich am meisten an den Jahnschen Text anschliefst.

V. Zur Stilistik und Phraseologie.

Von O. Drenckhahns geschätzter Stilistik für die oberen Klassen erschien im Berichtsjahre die 3. namentlich um einen Index vermehrte Auflage. Sie behandelt zuerst die syntaktisch-stilistischen Eigentümlichkeiten oder das Wichtigste aus der Syntaxis ornata, giebt dann an Beispielen die Hauptformen der Tractatio, endlich die wichtigsten Synonyma in 96 Gruppen. Alle Beispiele sind aus Cicero, besonders aus der Pompeiana und aus Cato maior gewählt, und das ist praktisch wie die ganze Anlage des Büchleins. — Auch B. Schmidts kurzgefafste lateinische Stilistik für den Schulgebrauch erlebte die 3. unveränderte Auflage. Den Tropen und Figuren, der Wort- und Satzstellung, dem Periodenbau sind hier gesonderte Abschnitte gewidmet. Auch dieser Abrifs hat sich viele Freunde erworben, so dafs man bei der Fülle solcher Stilistiken sich fragen mufs, ob die neue lateinische Stilistik für die oberen Klassen von H. Menge noch Daseinsberechtigung hat. Sie sucht sie in einer übersichtlicheren Anordnung des Stoffes in jedem Abschnitte unter weitgehender Benutzung typographischer Mittel und einer anderen Darstellung der Periodenbildung, der Tropen und Figuren. Die Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Redeteile sind ausführlicher gehalten, als in den Büchern von Drenckhahn und Schmidt. Man wird auch diese auf des Verf. Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik (s. ob. S. 35) erwachsene Bearbeitung nach Inhalt und Anlage für praktisch und brauchbar erklären, zumal er in einem besonderen Hefte ein Übungsbuch hierzu beigegeben hat. Nach unserer Meinung sind alle diese Hülfsbücher schon jetzt entbehrlich und im künftigen Gymnasium wird, wenn eine weitere Einschränkung des grammatischen Unterrichts eintritt, für sie Zeit und Platz fehlen. Eher wird noch das nun in 2. Auflage erschienene Büchlein M. Heynachers, *Lehrplan der lateinischen Stilistik*, sich vor dem Untergang in ein längeres Leben hinüberretten, weil es dem Lehrer einen Anhalt zur Verteilung der Stilistik auf alle Klassen gewährt — auch die Prima ist in der 2. Auflage berücksichtigt —, mehr die Bedürfnisse der Lektüre und des Herübersetzens als des Hinübersetzens planmäfsig schon von den unteren Klassen an im Auge hat und z. B. zeigt, wie schon im Anfangsunterricht einfache Sätze stilistisch richtig zu übersetzen sind. Nach Heynacher soll der Unterricht in lateinischer Stilistik bis Sekunda ein gelegentlicher sein; warum nicht auch in der Prima? Man wird wohl oder übel nach den neueren Bestimmungen sich dazu entschliefsen müssen; höchstens wird man noch wiederholungsweise Einzelbeobachtungen aus der Lektüre in Gruppen zusammenzufassen Zeit finden. — Lehrer der Quarta wird die Abh. *Zur Stilistik des Nepos* von B. Pretzch interessieren. Hier sind sämtliche allitterierende Verbindungen, an denen der Autor bekanntlich

reich ist, in trefflicher Ordnung aufgezählt, ebenso die Belege für Reim, Wortspiel und figura etymologica.

Dafs C. Meifsners kurzgefafste lateinische *Synonymik nebst einem Antibarbarus* innerhalb 6 Jahre vier Auflagen erlebte, nun also schon in 4. verbesserter Auflage vorliegt, ist ein durchaus begreiflicher und verdienter Erfolg. Beide Abteilungen haben die sehr praktische Einrichtung, dafs sie die deutschen Stichwörter in alphabetischer Folge voranstellen; gelegentliche etymologische Hinweise werden nicht verschmäht; ist doch die Etymologie eine wesentliche Stütze zur Klärung des Sinnunterschieds. — Zum Schlusse sei eine beachtenswerte Abhandlung G. v. Kobilinskis erwähnt. Sie trägt den Titel: *Vorwort zu einer neuen Zusammenstellung der gebräuchlichsten Synonyma.*

Übrigens haben wir eine gröfsere Zahl uns zugegangener Schriften, deren Inhalt unserem Gegenstande ferner liegt, im Schriftenverzeichnis namhaft gemacht, worauf hiermit verwiesen sei.

V.

Griechisch

A. v. Bamberg.

Einleitung.

Über den *Wert des griechischen Unterrichts* sich zu äufsern, haben bei den Berliner Dezember-Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts mehrere der Teilnehmer Veranlassung genommen.

Sofern das Gymnasium Vorbereitungsanstalt für die Universitätsstudien ist, fragt es sich, für welche dieser Studien eine Vorbereitung durch griechischen Unterricht notwendig erscheint. Paulsen hat dies für alle philologisch-historischen Studien wie für das Studium der Theologie behauptet (*Verhandlungen* 740); der warme Verteidiger des Realgymnasiums, Schauenburg, wollte denen, die sich diesen Studien zuwenden, den griechischen Unterricht zwar gestatten, aber jeden Zwangskurs des Griechischen ausgeschlossen sehen, der weder der Klassizität noch der Schule Segen bringen könne (eb. 311). Dafs man ohne Griechisch und Lateinisch nicht in die Schätze des christlichen Altertums eingeführt werden und darum auch Theologen ohne griechische und lateinische Vorbildung ihre Aufgaben schwerlich lösen könnten, erklärte der Fürstbischof Dr. Kopp (eb. 133). Paulsen ist a. a. O. geneigt, auch für das wesentlich historische Studium der Jurisprudenz eine Vorbildungsanstalt zu fordern, in welcher die griechische Sprache und Litteratur eine hervorragende Stellung einnehme, wenn ihm auch der alte Juristenspruch: „graeca sunt, non leguntur“ darauf hinzuweisen scheint, dafs der Jurist auch ohne Griechisch taliter qualiter seinen Berufspflichten zu genügen imstande sei. Für das medizinische Studium bestritt Virchow entschieden die Notwendigkeit des griechischen Unterrichts. Nur die Etymologie und Terminologie, welche die Medizin bis auf den heutigen Tag mit einer gewissen Zärtlichkeit auf griechischen Grundlagen entwickelt habe, könnten dem Mediziner zur Beschäftigung mit dem Griechischen Veranlassung geben; aber abgesehen von den technischen Ausdrücken, für die es eine

Etymologie überhaupt nicht gebe, sei eine scharfe Definition besser als eine zweifelhafte Etymologie. Er erkennt an, dafs das Griechische die eigentliche Grundlage der medizinischen Überlieferung sei, auch die der naturwissenschaftlichen; es sei aber keine Veranlassung, alles in der Ursprache zu lesen (eb. 117 f.).

Vom Standpunkt der Auffassung des Gymnasiums als humanistischer Bildungsanstalt ist von mehreren Seiten dem griechischen Unterricht ein höherer Wert beigelegt worden als dem lateinischen. So hat Helmholtz, welcher erklärte, dafs sich als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, nur das Studium der alten Sprachen bewährt habe, dem Griechischen entschieden den Vorzug vor dem Lateinischen gegeben (eb. 202). Der Gewerbeschuldirektor Dr. Holzmüller, der zugab, dafs das Lateinische am Gymnasium etwas beschnitten werden könne, dagegen vor allzu starker Beschneidung des Griechischen warnte, sprach mit schwungvoller Begeisterung von dem Griechischen, in dem wir doch die wahren altklassischen Ideale hätten und das jeder betreiben müsse, der eine wahrhaft höhere gelehrte Bildung von der Schule mitnehmen wolle (eb. 270), und Dr. Göring hat in seinem Plan der „neuen deutschen Schule“ für Griechisch vier, für Latein nur drei Jahre bestimmt (eb. 140). Auch Frick, der das humanistische Prinzip vor allem durch das Griechentum gewährleistet sieht (eb. 129), und Volkmann (eb. 195) wollten sich eine weitere Beschränkung der Zahl der lateinischen Stunden gefallen lassen, wenn die ersparten Stunden dem Griechischen zu gute kämen. Paulsen wollte die etwa am Lateinischen gemachten Zeitersparnisse neben dem Deutschen auch dem Griechischen zu gute schreiben. Auf diese beiden Gegenstände haben nach einer von ihm aus verschiedenen Berliner Programmen gemachten Zusammenstellung fast alle Direktoren der Berliner Gymnasien das Hauptgewicht ihres eigenen Unterrichts gelegt, doch wohl, meint er, in der Überzeugung, dafs das die beiden Dinge seien, mit denen man auf dieser Stufe dem Schüler am nächsten komme, mit denen man auf seine geistige Entwicklung am meisten einwirken könne (eb. 232). Deshalb erklärte er sich mit anderen auch gegenüber Schiller und Hornemann, welche mit 38, bezw. 36 zufrieden waren, gegen eine Minderung der Zahl der griechischen Unterrichtsstunden. Natürlich ist auch die Ansicht zum Ausdruck gekommen, dafs die Meisterwerke der griechischen Litteratur ihre bildende Wirkung auch dann üben könnten, wenn sie nicht im Original gelesen würden (Kaselowsky 340). Um diesem Einwand zu begegnen, wird der griechische Unterricht streng darauf halten müssen, dafs zum Übersetzen aus dem Griechischen nur nach Inhalt und Form gleich Vollendetes dargeboten werde, woran die dem Griechischen eigenen, von Volkmann (eb. 195) mit Recht hervorgehobenen Vorzüge, der unvergleichliche Reichtum der Sprache und die Feinheit des Ausdrucks, recht zum Bewufstsein gebracht werden können. Immer wieder also drängt sich die Überzeugung auf, dafs die Bestimmung des Umfangs, welcher dem Begriff griechischer Schulschriftsteller zuzu-

gestehen ist, für die Gestaltung des griechischen Unterrichts grundlegend und mafsgebend ist. Es ist dies schon im ersten dieser Jahresberichte betont und demgemäfs in jenem und in jedem der folgenden Jahresberichte an erster Stelle zusammengestellt worden, was von den Erscheinungen des Berichtsjahrs auf den Kanon der griechischen Schullektüre irgend Bezug hatte und soll auch diesmal damit begonnen werden.

I. Lektüre.

1. Kanon.

Diesmal kann erfreulicherweise von einer statistischen Erhebung berichtet werden, welche E. Albrecht angestellt hat, um für seine unten zu erwähnende verdienstvolle Untersuchung über den *Dual in der griechischen Schulgrammatik* den Umkreis der zu berücksichtigenden Schriftsteller und Schriften zu bestimmen. Er hat auf zwei Tabellen (ZG. 582, 584) zur Übersicht gebracht einerseits, was nach den Bestimmungen der Königl. Sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien vom 8. Juli 1882, den einschlägigen Verhandlungen der Preufsischen Direktorenkonferenzen seit 1882 (Hannover, Preufsen, Rheinprovinz, Pommern, Posen und Schleswig-Holstein; s. Jb. IV, V 1 ff.) und nach den Urteilen von Eckstein und Schiller (s. Jb. II, B384 ff.) als kanonisch gelten mufs, andererseits, was nach den Programmen von 1889, von denen er 408 durchgesehen hat, in den Gymnasien und Progymnasien der deutschen Staaten aufser Bayern für die statarische Klassenlektüre thatsächlich bevorzugt erscheint. Beide Tabellen ergeben nahezu das Gleiche. So hat Albrecht, von Homer abgesehen, folgenden Kanon gewonnen: Sophokles (alle Stücke, aufser den Trachinerinnen), Herodot, Thukydides, Xenophon (Anabasis, Hellenika, Kyropädie und Memorabilien), Platon (Apologie, Kriton, Phaidon, Euthyphron, Gorgias, Laches, Protagoras, Symposion), Lysias (7. 12. 13. 16. 19. 22. 23—25. 30—32), Demosthenes (1—6. 8. 9. 18). Wenn er aufser diesem Kanon auch Isokrates' Panegyrikos und Areopagitikos und Lykurgos in den Kreis seiner Untersuchungen einbezogen hat, obwohl beide in den Schulen verhältnismäfsig wenig gelesen werden und in den Direktorenversammlungen und den übrigen Gutachten geringe oder gar keine Unterstützung finden, so ist es nicht gewesen, weil er etwa ihre Lektüre in der Schule für besonders wünschenswert hielte, sondern weil sie beide gute Prosaschriftsteller sind und er den Kreis gerade für seine grammatische Arbeit nicht wollte zu eng gezogen haben. Immerhin ist nach seiner zweiten Tabelle Isokrates' Panegyrikos 1889 an 25, also an mehr deutschen Lehranstalten gelesen worden als Lysias 19. 22. 23. 25. 30—32, Demosthenes' Kranzrede und Platons Symposion. Am häufigsten ist Herodot gelesen worden (an 315 Lehranstalten), dann Xen. Anab. (282), Thukydides (238), Xen. Hellenika (210), Plat. Apol. und Kriton (204 und 181), Dem. olynth. und philipp.

Reden (177 und 173), Sophokles' Antigone (155), Lysias 12 (121), Xen Mem. (120), Sophokles OR. (118), Platons Phaidon (101), Soph. Aias (96), Lysias 24 (70), Dem. 5 (68), Plat. Prot. (64), Xen. Cyr (55), Lysias 13 (51), Platons Euthyphron und Soph. Philoctet (50). Alle anderen Schriften sind an weniger als 50 Lehranstalten zur Lektüre gewählt worden.

Was nun zunächst **Homer** anlangt, so haben diese Jahresberichte wiederholt (II B386, III B434 ff., IV, V 1 ff.) die Frage berührt, in welchem Umfang bezw. mit welchen Auslassungen die homerischen Gedichte von den Schülern gelesen werden sollen.

Auch das Jahr 1890 hat zur Vereinfachung der Homerlektüre Beiträge gebracht. Der Hochegger-Scheindlerschen Homeri Iliadis epitome, deren im vorigen Jahresbericht V, 2 gedacht wurde, ist *Homers Ilias in verkürzter Ausgabe* von A. Th. Christ gefolgt, welche nahezu 6000, also etwa doppelt so viele Verse als jene epitome wegläfst. Eine Vergleichung beider untereinander und mit der Kammerschen Ilias, über welche der vorige Jahresbericht a. a. O. Mitteilung gemacht hat, ergiebt die gröfsten Verschiedenheiten zwischen ihnen. So behalten von den 848 Versen des 11. Buches Hochegger-Scheindler 671, Kammer 656, A. Th. Christ 509. Alle drei streichen, abgesehen von den Versen 13. 14. 78—83. 179. 180. 543. 662, welche teils schon von den Alexandrinern verworfen, teils nicht in allen Handschriften überliefert sind, übereinstimmend nur 163. 164. 361—368 und die Erzählung Nestors von seinen Jünglingsjahren (v. 670—762), diese jedoch insofern abweichend, als Kammer von den einleitenden Worten 664 *αὐτὰρ Ἀχιλλεύς* — 668 *αὐτοί τε κτεινώμεθ' ἐπισχερώ* festhält, während Hochegger-Scheindler und A. Th. Christ die Interpolation mit *αὐτὰρ Ἀχιλλεύς* V, 664 beginnen lassen, wie sie v. 762 vor *αὐτὰρ Ἀχιλλεύς* endet. Kammer hatte S. 221 f. die Schönheit der Partie v. 91—149 hervorgehoben, in welcher Agamemnon nacheinander drei Paare von Kämpfern erlegt, und dabei über v. 100 *στήθεσι παμφαίνοντας, ἐπεὶ περίδυσε χιτῶνας* bemerkt: „ein einziger Zug bringt die beiden Erschlagenen uns näher, die in jugendlicher Pracht strahlenden Körper, die nun entseelt, der Rüstung beraubt, auf dem Schlachtfeld daliegen". Die epitome läfst gerade diesen Vers aus; A. Th. Christ aber streicht ohne ersichtlichen Grund v. 99—147. Ganze Bücher wegzulassen, wie Kammer für die Schullektüre empfohlen, hat sich A. Th. Christ wie Hochegger-Scheindler gescheut. — Für die Kürzung der Lektüre der Odyssee giebt nach der Pauly-Wotkeschen Epitome, von der Jb. II B390 die Rede gewesen ist, die von dem österreichischen Unterrichtsministerium approbierte *Homeri Odysseae epitome* von Fr. Stolz eine neue Anleitung. Stolz läfst, weiter gehend als Pauly-Wotke, den Schlufs der Odyssee von XXIII, 297 an und von dem übrigen Bestand noch über 2000 Verse weg. Im Buch *ε* wiederholt er *α*, 1—87 und streicht dafür *ε* 1—27. — Natürlich werden die Weglassungen vor den

Schülern nicht mit so wegwerfenden Urteilen über die wegzulassenden Stellen begründet werden dürfen, wie C. Rothe in den *Jahresberichten des philologischen Vereins* (Homer) S. 136 aus Kammers ästhetischem Kommentar zur Ilias zusammengestellt hat; dem Lehrer aber wird es nicht schaden, wenn er durch Kammers selbstverständlich nicht ohne weiteres mafsgebende Kritik veranlafst wird, bei der Schullektüre des Homer an den alten Grundsatz zu denken, dafs für die Jugend das Beste nur eben gut genug ist.

Von den Tragödien des **Sophokles** giebt Franz Müller in einem Artikel „zur Platonlektüre“ Gm. 81 ff. der Antigone und dem König Ödipus den Vorzug vor allen anderen. Sie sind 1889 auf deutschen Gymnasien am häufigsten gelesen worden, s. oben.

Was **Thukydides** anlangt, so erklärt Franz Müller a. a. O. es für Geschmackssache, ob das zweite, sechste, siebente oder „gar ein anderes Buch“ bevorzugt werde, und bemerkt nur gegen H. Stier (Über das Proömium des Thukydides LL. 1889 S. 29ff.), welcher aufser Buch VI und VII die Einleitung I, 1—23 zur Lektüre empfiehlt, dafs dieser Abschnitt sich dazu nur dann eigne, wenn die Prima aus tüchtigen, schon durch anderweitige Prosalektüre (Thuk. oder Plat. oder Demosth.) gut vorbereiteten Schülern bestehe und der Lehrer zu einer so scharfen Disposition anleite, wie sie H. Stier a. a. O. gebe. Briegleb ZG. 326 empfiehlt den Thukydides namentlich auch für das Extemporieren; fast jedes Buch biete dazu dankbaren Stoff.

Für eine Auswahl aus **Xenophons** Schriften kann als Anleitung dienen die bereits 1889 in neunter Auflage erschienene, in demselben Jahre von dem österreichischen Kultusministerium approbierte treffliche *Chrestomathie aus Xenophon* von Karl Schenkl. Sie enthält unter den folgenden Überschriften Stücke aus der Anabasis, der Kyropädie und den Memorabilien: 1. A. Zug gegen den König, Kyros der Jüngere (Rüstungen zum Kriege; Zug gegen den König; Schlacht bei Kunaxa; Charakter des Kyros), B. Rückzug, Xenophon (Meineid des Tissaphernes; Xenophon tritt an die Spitze des Heeres; Zug durch das Land der Karduchen; Zug durch Armenien; Zug bis an den Berg Theches; Ankunft in Trapezunt), 2. A. Jugendleben (Abstammung des Kyros; Erziehung der Jugend bei den Persern; Kyros und Astyages; die erste Jagd; der erste Kampf), B. Feldherrnleben (Kyros als Feldherr der Perser; das Lager; Kyros und Gobryas; die Schlacht; Kyros und Kroisos; Eroberung von Babylon), C. Herrscherleben (Kyros und seine Unterthanen; das Opfer; Rückkehr nach Medien und Persien; Tod des Kyros), 3. a) Verteidigung des Sokrates gegen seine Ankläger, b) über das Wesen der Götter und ihre Einwirkung auf die Weltordnung; c) Herakles am Scheidewege, d) über die Bruderliebe, e) wie die Athener zu ihrer vorigen politischen Macht in Hellas zurückgeführt werden könnten.

Weidner bemerkt in dem Vorwort zu seiner unten zu erwähnenden Ausgabe der Anabasis, dafs die Lektüre dieser Schrift niemals mit dem

ersten, sondern immer sofort mit dem zweiten Buch begonnen werden sollte.

Gegen die von Güthling (Jb. III B433) gewünschte Ausdehnung der Schullektüre auf den Agesilaos würde der Rez. Gm. 355 nichts allzu Erhebliches einzuwenden haben und sie jedenfalls der Plutarchs vorziehen; Fr. Stolz ZöG. 431 widerrät sie.

Von **Platon** hat A. Th. Christ durch Veranstaltung einer neuen Schulausgabe den Gorgias der Schullektüre empfohlen. Dem gegenüber ist eine briefliche Äufserung von H. Bonitz von grofsem Interesse, welche Franz Müller a. a. O. mitteilt. Bonitz hatte auf der Philologenversammlung von 1858 den Gorgias in den Kanon aufgenommen, ihn aber im Vorwort zur 2. Aufl. seiner *Platonischen Studien* (1875) nicht unter den für die Schullektüre angemessenen Dialogen aufgeführt. Nun beruft er sich in jenem Briefe zunächst darauf, dafs er auch früher die Lektüre des Gorgias als durch besonders günstige Voraussetzungen bedingt bezeichnet habe und erklärt dann, dafs er nach weiteren Studien über den Dialog und weiterer Beobachtung des Erfolges seiner Lektüre in der Schule für diese auf ihn verzichten gelernt habe. Der Umfang des Dialogs sei gröfser, als dafs, selbst wenn eine Zeitlang alle der Lektüre zufallenden Stunden ihm gewidmet würden, die einheitliche Auffassung des Ganzen seitens der Schüler zu hoffen wäre. Wenn er gelegentlich bei dem Besuche der Gymnasien den Gorgias als Gegenstand der Lektüre in der Prima gefunden habe, habe er stets besonderen Anlafs gehabt und nicht unbenutzt gelassen, von dieser Wahl abzuraten. Auf jener Philologenversammlung hatte Bonitz aufser Gorgias noch die Apologie, Kriton, Laches und Protagoras als geeignet, Euthyphron und Menexenos als zulässig bezeichnet. In der Vorrede zu den Platonischen Studien hatte er von diesen Dialogen nur über Laches, Protagoras und Euthyphron sich zu äufsern Anlafs. Er that es, indem er alle drei gleich sehr empfahl. Franz Müller verwirft a. a. O. am entschiedensten den Menexenos, will mit Protagoras die Platonlektüre jedenfalls nicht angefangen sehen und stellt den Laches hinter Euthyphron zurück, den er, wenn irgend möglich, der Apologie und dem Kriton angeschlossen sehen möchte, während diese beiden unbedingt zu lesen seien.

Über **Lysias** bemerkte Schrader in der Schulkonferenz (*Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* S. 216), dafs an seiner Lektüre das Gymnasium natürlich nicht hänge, dafs er aber einer der leichtesten und belehrendsten Schriftsteller sei. Georg Bordellé, welcher in dem Programm von Grofs-Glogau (Leipzig, G. Fock) *Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an Lysias* veröffentlicht hat, setzt die Schullektüre der Reden XII, XIII, VII und XXX voraus, welche sich alle in den Ausgaben von Rauchenstein, Frohberger und Kocks finden (s. Jb. II B389).

Von den Reden des **Isokrates** hat den *Panegyrikos* durch eine neue Schul-Ausgabe Bruno Keil neu empfohlen. Die erste Rede verurteilt

von neuem E. Albrecht in den *Jahresberichten des philologischen Vereins* (Isokrates) S. 1.

Für **Demosthenes** bringt Franz Slameczka eine neue Auswahl in den *Demosthenis orationes selectae*, indem er nach den Reden 4, 1—3. 5. 6. 8. 9 in einer Appendix Stücke aus den Reden de corona und de falsa legatione bringt, nämlich 18, 18—21 (quibus de causis pax inter Athenienses et Philippum facta sit), 25—27, 30, 32—33 (Atheniensium legati in Macedoniam profecti iureiurando Philippum adigunt), 19, 17—23, 44—46 (Atheniensium legati e Macedonia reversi ad senatum populumque referunt), 121—128 (Legati ab Atheniensibus ad Philippum missi Phocensium clade nuntiata retro vertunt iter, Aeschines Thebas profectus victoriam Philippi concelebrat), 249—267 (Proditio pecuniaeque cupiditas quasi pestilentia per totam Graeciam manavit et multas iam civitates pessumdedit ut Olynthum), 169—179 (Elatea a Philippo occupata (a. 339) Athenis magna fit trepidatio; quam Demosthenes sedat oratione). Dafs die Kranzrede „sogar auf den Gymnasien“ mit Nutzen gelesen werden könne, wenn ein geeigneter Lehrer da sei, sagt Fr. Blafs im Vorwort zu seiner neuen Ausgabe, wogegen Franz Müller a. a. O. nur zwischen den olynthischen und philippischen Reden die Wahl läfst und die Lektüre der Rede vom Kranze für unmöglich erachtet, und zwar schon deshalb, weil dieses grofsartige Kunstwerk ganz gelesen werden müsse und einen übermäfsigen Aufwand von Zeit und Interesse erfordere. Wilhelm Fox wiederum empfiehlt im Vorwort zu seiner gleich zu nennenden gröfseren Ausgabe der Rede für die Megalopoliten S. V, 2 „die zusammenhängenden historischen Partieen der Kranzrede zu lesen, mit welchen alle Ziele der Demostheneslektüre weit sicherer, leichter und vollständiger erreicht werden könnten“. Die ganze Rede könne allerdings heutzutage nicht mehr am Gymnasium bewältigt werden, „aber die biographisch-historischen Teile bilden für sich ein Ganzes, dessen inneren Zusammenhang die Schüler weit leichter erfassen als denjenigen irgend einer Philippischen Rede“. Er tadelt überhaupt, dafs man sich gewöhnt habe, nur Philippische Reden in der Schule zu lesen; es sei geratener, neben der einen und der andern Philippika allemal auch noch eine andere Rede des Demosthenes vorzunehmen. Hierfür empfiehlt er zwei von den drei hellenischen Reden, die 15. (für die Freiheit der Rhodier) und namentlich die 16. (für die Megalopoliten), über welche er günstige Urteile von A. G. Becker, Heitz, L. v. Spengel, Funkhänel und F. Schultz anführt. Mit der Rede für die Megalopoliten die Demostheneslektüre in der Schule zu beginnen, scheint ihm teils wegen der Durchsichtigkeit ihrer Disposition rätlich, teils deshalb, weil sich in ihr die Hauptzüge der griechischen Geschichte vom Peloponnesischen Kriege bis zum Vorabend der Philippischen Zeit noch einmal abspiegeln, während gleich die erste Philippika in die neue Periode einführe. — So schwerwiegende Gründe würden dem nicht zu Gebote stehen, der die im 3. Bändchen der Westermannschen Demosthenesausgabe vereinigten Reden gegen Aristokrates

(23), gegen Konon (54) und gegen Eubulides (57) für die Schullektüre empfehlen wollte: das thut aber auch der neue Herausgeber E. Rosenberg nicht, indem er im Vorwort (S. 4) ihren relativen Wert kennzeichnet. Die Leptinea empfiehlt als Gegenstand der Schullektüre Sandys in der Vorrede zu seiner gelehrten Ausgabe der Rede.

Gegen die Aufnahme **Lukians** in den Kanon der griechischen Schullektüre erklärt sich neuerdings auch W. Schmid KW. S. 273 in einer Anzeige von Sommerbrodts ausgewählten Schriften des Lukian I.

2. Ausgaben.

1890 sind in neuen Auflagen erschienen: Homers Odyssee erkl. v. Ameis-Hentze I, 1 (I—VI) 4. Aufl. und Anhang zu Homers Odyssee von Ameis-Hentze 1. Heft. Erläuterungen zu I—VI. 4. Aufl., die Tragödien des Sophokles z. Schulgebr. mit erkl. Anm. versehen von N. Wecklein. 1. Bändchen: Antigone 3. Aufl. (1889 erschien in 2. Auflage das 6. Bändchen: Philoktetes), König Ödipus von Fr. Schubert 2. verb. Aufl., Xenophons Kyropädie f. d. Schulgebr. erkl. v. L. Breitenbach 1. Heft. 4. Aufl. besorgt von B. Büchsenschütz.

Als neue Teile schon vorhandener Ausgaben erschienen: Homers Ilias, f. d. Schulgebr. erkl. v. G. Stier. 8. Heft. XXII—XXIV, Homers Odyssee f. d. Schulgebr. erkl. v. Ferdinand Weck. 8. Heft. XXII bis XXIV, Sophoclis tragoediae. In scholarum usum ed. J. Holub. V. Elektra und Demosthenes ausgewählte Reden, erkl. v. C. Rehdantz und F. Blafs. 2. Teil: Die Rede vom Kranze von Fr. Blafs.

Neu erschienen sind aufser den schon erwähnten verkürzten Ausgaben der Ilias und Odyssee von A. Th. Christ und Fr. Stolz der erste Teil einer Ausgabe der Ilias von Paul Cauer und zwar in einer editio maior mit gelehrter praefatio und mit adnotatio critica und einer editio minor ohne diese; ferner Sophokles' Antigone, mit Einleitung und Anmerkungen f. d. Schulgebr. her. v. J. Rappold I. Teil: Einleitung und Text, II. Teil: Anmerkungen; Xenophons Anabasis, f. d. Schulgebr. her. von Andreas Weidner; Platons Gorgias und Platons Euthyphron, beide für den Schulgebr. her. von A. Th. Christ; Isokrates' Panegyrikos von Bruno Keil; Demosthenes' Rede für die Megalopoliten, für den Schulgebr. bearb. v. Wilhelm Fox. A. Text. B. Kommentar. Hierzu dient als Hilfsmittel für den Lehrer die gröfsere Ausgabe dieser Rede: Griechisch und Deutsch, mit ausführlichem kritischen und exegetischen Kommentar von Wilhelm Fox. Die Auswahl von Slameczka und das 3. Bändchen der Westermann-Rosenbergschen Ausgabe wurden schon oben erwähnt. Als Ergänzung der Ausgabe von Demosthenes' ausgewählten Reden von Wotke (Jb. IV, V, 10) stellt sich Barans Schulkommentar zu Demosthenes' acht Staatsreden dar.

Der Veränderung, welche Schuberts Antigoneausgabe in der zweiten Auflage erfahren hat (Jb. IV, V, 10), entspricht genau die veränderte

Einrichtung seiner neuen Ausgabe des König Ödipus, welche aus der Antigoneausgabe mit den Abbildungen den ganzen Anhang über das athenische Theaterwesen und von der Einleitung die Abschnitte über Ursprung und Entwickelung der griechischen Tragödie, Leben und Werke des Sophokles und Ökonomie der Tragödie wiederholt. Auch die darauf folgende „Vorbemerkung zum König Ödipus“ entspricht nach Inhalt und Gang der „Vorbemerkung zur Antigone“. Den andern oben erwähnten, durch grofse und schöne Druckschrift gleichmäfsig ausgezeichneten Ausgaben des Freytag-Tempskyschen Verlags sind mit Ausnahme der Anabasis allen erklärende Verzeichnisse der Personennamen beigefügt. A. Th. Christ bringt aufserdem besondere Einleitungen zu Euthyphron und Gorgias und hinter den Namensverzeichnissen noch Übersichten über die Gliederung der Dialoge. Weidner und Keil geben Abrisse von Xenophons und Isokrates' Leben (und Schriften) — worauf jener in Tabellenform eine Chronologie des Vor- und Rückmarsches der Zehntausend und eine nach den Büchern und Kapiteln geordnete Inhaltsangabe der Anabasis, dieser eine besondere Einleitung zum Panegyrikos und eine Disposition der Rede folgen läfst. Dem Gorgias und dem Euthyphron ist eine Abbildung einer Porträtherme des Platon im vatikanischen Museum zu Rom, dem Panegyrikos ein Bild des Isokrates vorgeheftet. Während Weidner der Anabasis keine Karte beigiebt, enthält die „Ilias in verkürzter Gestalt“ eine Karte von Hellas mit den Nachbarländern nach dem homerischen Epos, eine andere Karte von Troas (nach Graves und Spratt und Schliemann) und S. 392 ff. ein geographisches Register und Kartenlegende, woran sich ein Anhang anschliefst über Zeit und Schauplatz des troischen Krieges und Kampfesweise und Bewaffnung der homerischen Krieger, mit neun in den Text eingeschalteten Figuren, welche teils nach Helbig, „Das homerische Epos aus den Denkmälern erklärt“, teils nach Baumeisters Denkmälern des klassischen Altertums angefertigt sind. Die Einleitung führt die Ilias auf einen Homeros zurück, der es unternommen, mit Benutzung des reichen Sagenschatzes der äolischen und ionischen Bevölkerung Kleinasiens ein einheitliches Epos zu schaffen, das die epischen Lieder seiner unbekannten und ungenannten Vorgänger ebenso an Umfang wie an künstlerischer Vollendung übertroffen habe, später aber durch fremde Zusätze entstellt worden sei Der Baransche Schul-Kommentar, welchen Abbildungen von Statuen des Demosthenes (Jb. IV, V, 11) und des Äschines, der Pnyx in Athen und des Löwen von Chäronea schmücken, bespricht in der Einleitung Demosthenes' Lebensverhältnisse, giebt einen geschichtlichen Überblick bis zur Schlacht von Chäronea, skizziert die weiteren Schicksale Griechenlands bis zu Demosthenes' Tode und schliefst mit einer recht brauchbaren kurzen Übersicht über die Eigentümlichkeiten des rhetorischen Stiles, welche unter anderem die Redefiguren durch Citate aus den 8 Reden auf das zweckmäfsigste erläutert.

Alle diese Ausgaben sind auf das Verständnis und das Bedürfnis der

Schüler berechnet und ihnen in die Hand gegeben zu werden bestimmt. Es gilt dies in ganz besonderem Sinne auch von den Ausgaben der Ilias und der Antigone von Stier und Rappold. Beide bleiben nicht bei der philologischen Aufgabe stehen, die Schriftwerke aus sich und aus den Voraussetzungen heraus zu erklären, unter denen sie entstanden sind, sondern gehen im pädagogisch-didaktischen Interesse dazu über, aus ganz anderen Gebieten nach Form oder Inhalt Verwandtes heranzuziehen. Dafs hierin Stier sehr weit geht, ist schon im vorigen Jahresbericht (V 12) an Beispielen dargethan worden, denen aus dem vorliegenden Schlufsbändchen der dankenswerten Ausgabe nicht wenige neue hinzugefügt werden könnten. Auch Rappold, der übrigens im 1. Teil seiner auch die scenischen Altertümer behandelnden Einleitung keine Illustrationen beigegeben, sondern dafür in dem Vorwort auf die zugänglichsten Bilderwerke verwiesen hat, macht in den Anmerkungen vielfach Ausflüge über die Grenzen der Welt des Sophokles hinaus, hält sich aber strenger an das im Gymnasialunterricht wirklich Vorkommende, indem er von den Alten aufser Homer namentlich Horaz, von den Neueren mit Vorliebe Schiller, insbesondere die Braut von Messina citiert. An mehreren Stellen zu v. 523 *οὔτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν*, zu dem Chorlied *εὐδαίμονες, οἷσι κακῶν ἄγευστος αἰών κτλ*, zu v. 643 *ὡς καὶ τὸν ἐχθρὸν ἀνταμύνωνται κακοῖς* weist er auf den Unterschied der antiken und der christlichen Anschauung hin. Zu *ὀρθὸν ἀλήθει' ἀεί* (v. 1195) bemerkt er, dafs dies der Wahlspruch eines Mannes gewesen sei, der sich um die Gymnasien Österreichs wohlverdient gemacht habe (H. Bonitz). Eine hervorstechende Eigentümlichkeit dieser Ausgabe ist es ferner, dafs sie allerlei Winke für eine über die gewöhnliche Präparation und Repetition hinausgehende Thätigkeit der Schüler giebt. Von den Anmerkungen selbst abgesehen, enthält gleich die erste Seite des zweiten Teils nichts als unter der Überschrift „Fürs Sammelheft“ folgende 9 Rubriken: 1. Elision und Krasis (v. 1—384), 2. Synizesis und Aphäresis, 3. altattische Verbalformen, Dorismen in den lyrischen Teilen, 4. Tropen und Figuren, besonders Metaphern und Gleichnisse, 5. Homerisches, 6. Verwandtes aus deutschen Dichtern, 7. Sentenzen, 8. Mensch und Menschenleben, 9. Götter; von S. 48 ab aber werden unter der Überschrift „Zur Wiederholung und Zusammenfassung“ 25 Punkte zusammengestellt und kurz erläutert, die nach beendigter Lektüre erörtert werden sollen, nachdem sie vorher von den Schülern, der eine von diesem, der andere von jenem schriftlich bearbeitet worden sind. Besonders scharf kennzeichnet sich endlich die Ausgabe als für den Unterrichtsgebrauch bestimmt durch § 9 der Einleitung „Aus dem hellenischen Sagenkreise“, welcher zu einem mit Übersetzungshülfen versehenen Übungsstück zum Übersetzen in das Griechische gestaltet ist.

Im Gegensatz zu diesen Ausgaben stellt sich die sehr gehaltvolle, aber den Schülern zu viel bietende Ausgabe der Kranzrede von Blafs als eines der gediegensten Beispiele der früheren Art der Kommentare

zu Schulschriftstellern dar. Dafs deren Vorzüge am zweckmäfsigsten mit der neueren Art verbunden werden, wenn derselbe Herausgeber getrennte Ausgaben für Lehrende und für Lernende verfafst, wurde schon im zweiten dieser Jahresberichte (B 392) betont und durch das Beispiel der Iliasausgabe von Ameis-Hentze belegt. Ihr tritt diesmal die Doppelausgabe der Rede für die Megalopoliten von Fox ebenbürtig an die Seite. Sie will in der gröfseren Ausgabe neben gründlichster kritisch-exegetischer Vorbereitung dem Lehrer auch für eine gute Übersetzung Anhalt bieten.

Die in dem Vorwort der Textausgabe der Elektra von Holub angekündigte erklärende Ausgabe ist dem Ref. nicht zugegangen. Die kühne, ein geringes Mafs von Vertrautheit mit der Sprache des Dichters verratende Textgestaltung begründet indessen ausreichend das Urteil, dafs die Ausgabe für den Schulgebrauch nicht in Betracht kommen kann.

Zu den *orthographischen* Fragen, auf welche die beiden letzten Jahresberichte die Aufmerksamkeit gelenkt haben (III B 438 IV, V 12) verhalten sich auch die Ausgaben des Jahres 1890 verschieden. Am wenigsten hat Büchsenschütz den Ergebnissen der neuen Forschungen Rechnung getragen. Er schreibt noch **σώζειν** ohne iota, während Fox im Vorwort der gröfseren Ausgabe die Verbesserung von **σώζειν** in **σῴζειν** zu den „nachgerade selbstverständlichen“ rechnet. Bei Büchsenschütz findet sich auch **ἀποθνῄσκω** ohne iota und die Präterita von **εἰκάζω** ohne Augment. Die Form **σεσωσμένος** hält er mit Rappold fest, während Wecklein, Weidner und Fox **σεσωμένος** herstellen; in der Bewahrung von **ἔφης ᾔδεσθαι** für **ἔφησθ' ᾔδ.** Cyr. IV, 1, 23 hat er A. Th. Christ zum Genossen, der Gorg. 466 E und 496 E gleichfalls für **ἔφης ἔφησθ'** herzustellen unterlassen hat; vergl. Jahresber. d. phil. V. zu Berlin XII S. 51. Auch Keil und Blafs sind in diesen Dingen nicht ganz konsequent. Jener schreibt Paneg. 47 **συνεξηῦρε**, 167 **προσεξηυρήκαμεν**, aber 89 **ἐξεῦρε**, dieser corona 202 **ἀσμένως**, indem er in der Anmerkung diese Schreibung als die attische bezeichnet, 36 aber **ἀσμένως** und 43 **ἄσμενοι**, 248 **ἑωρακώς**, aber 64 **περιεορακυίας** und 190 **ἑόρακεν**. Am entschiedensten folgen den neueren Ergebnissen Fox, Wecklein, Schubert und Weidner, von denen die beiden letzteren auch das von Wecklein nicht angenommene **οἰκτίρω** für **οἰκτείρω** aufgenommen haben.

Natürlich mufs auch hier der Grundsatz festgehalten werden, dafs den Schülern nur das, was wissenschaftlich feststeht, vor Augen gestellt werden darf. Dies betont auch Bräuning, welcher NJ. II S. 330—347 die Frage: *Entsprechen unsere Schulausgaben der alten Klassiker den Bedürfnissen der Schüler?* einer eingehenden Erörterung unterzieht. Das sehr beachtenswerte, mit dem, was Jb. IV, V 11 aus dem Vorwort von Paehlers Antigoneausgabe mitgeteilt worden ist, im Einklang stehende Ergebnis fafst er am Schlufs in die Worte zusammen: „Ausgaben, die zugleich den Philologen und den Schülern dienen sollen, sind jedenfalls nicht mehr zeitgemäfs.“ Eine Schülerausgabe aber würde also beschaffen sein: Zuerst Einleitung, welche erstens einen kurzen Abrifs vom Leben des Schrift-

stellers, bezw. eine für die Schüler verständliche Würdigung des Werkes sowie eine Einführung in die betreffende Litteraturgattung bietet und welche je nach der Natur der Schrift eine Zusammenfassung derjenigen Realien giebt, ohne deren Kenntnis sie nicht verstanden werden kann. Dann folgt der Text, der einerseits die von der Wissenschaft gewonnenen Resultate verwertet, andererseits sich von Subjektivismus frei hält. Druck und Papier müssen gut sein. Auf die Interpunktion mufs grofse Sorgfalt verwandt werden. Absätze sind an passender Stelle zu machen. Für gröfsere Abschnitte werden in gewissen Schriften kurze Überschriften gegeben, in anderen die Hauptgedanken durch gesperrtenDruck gekennzeichnet. Unter dem Text befinden sich unter Umständen Verweise auf die Einleitung, und eventuell — aber in bescheidenem Mafse — Parallelstellen. Auf den Text folgen die Anmerkungen, berechnet, dem Schüler das formale Verständnis zu ermöglichen, die nur da einzutreten haben, wo wirkliche Schwierigkeiten vorliegen, welche der Durchschnittsschüler aus eigener Kraft zu lösen nicht imstande ist, und die möglichst in solcher Form zu geben sind, dafs dabei der eigenen Thätigkeit des Schülers Spielraum gelassen ist.“ Aus dem reichen Inhalt der Abhandlung mögen einige Punkte herausgehoben werden. Br. billigt, dafs Cauer im Homer überall die regelmäfsigen unkontrahierten Formen der verba contracta hergestellt hat. Cauer rechtfertigt dieses Verfahren in der Praefatio der gröfseren Iliasausgabe (p. XXX) von neuem und erwähnt dabei die Zustimmung des Referenten Jb. I 190. Was die Interpunktion anlangt, so beklagt Br., dafs es in dieser Beziehung vielfach noch an gemeingültigen Grundsätzen fehle, dafs sogar derselbe Herausgeber sich in seinem Interpunktionsverfahren nicht immer konsequent bleibe. Blafs hat in der Kranzrede darauf besonderen Wert gelegt. Er hat „erstlich weniger interpunktiert, als sonst geschieht (mitunter indes auch mehr), zweitens viele Kommata und auch sonstige Interpunktionszeichen in Klammern eingeschlossen (,). Der Zweck ist, die rhetorische Gliederung nach Kola durch die Interpunktion hervortreten zu lassen; ein eingeklammertes Zeichen soll hierfür nicht gelten und nur dem leichteren Verständnis dienen“ (Vorwort p. XI). Br. seinerseits empfiehlt mehr Gebrauch zu machen von den Gedankenstrichen, nicht blofs in der Aposiopese, sondern auch zur Bezeichnung von Gedankenabschnitten, wo ein Abschnitt nicht am Platze ist; ferner von den Anführungsstrichen und dem Sperrdruck (vgl. Jb. I 186, III B 438). Dafs den Schülern Kommentare unentbehrlich seien, giebt er zu, will aber, dafs ihre Einrichtung auf die richtige Beantwortung der Frage begründet werden soll: welcher Art mufs das Verständnis des Schriftstellers sein, das der Schüler in die Schule mitbringt? Br. meint, er solle 1. die Bedeutung der Wörter kennen, 2. Konstruktion und Satzbau verstehen, 3. verstehen, was der Schriftsteller in jedem Satze sagt. Der Kommentar soll helfend eintreten, wenn der Schüler die Bedeutung eines Wortes nur mit unverhältnismäfsig grofsem Aufwand an Zeit in dem Lexikon, das indessen nicht überflüssig gemacht werden soll.

aufzufinden vermag oder wo unbekannte Vokabeln in gröſserer Anzahl zusammentreffen. Grammatische Schwierigkeiten sind von dem Kommentar zu heben, wenn es sich um erst später oder überhaupt nicht in der Grammatikstunde zu erörternde Konstruktionen handelt, ebenso bei Anakoluthen, Hyperbata u. a. und bei umfangreichen, wenig übersichtlichen Perioden. Von den Realien soll der Kommentar nur bringen, was für das Verständnis der vorliegenden Stelle ausreicht. Überhaupt aber soll er nur da eingreifen, wo wirkliche Schwierigkeiten vorliegen, die für die Durchschnittszahl der Schüler unlösbar sind, nicht aber auch da, wo eigenes Nachdenken zum Ziele führen muſs, weil sonst die häusliche Präparation für den Schüler ihren bildenden Wert verlieren würde und eine Übersetzung an die Stelle des Originals treten könnte. Der Herausgeber muſs deshalb bei der Klassenlektüre langjährige Beobachtungen darüber gemacht haben, was in der That dem Schüler unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet. Weiterhin verwirft Br. die Aufnahme von Dispositionen in die Schulausgaben, indem er dabei den Referenten zu denen rechnet, die sich dafür ausgesprochen hätten. Wie Ref. überhaupt dem Programm dieser Jahresberichte gemäſs seine Aufgabe nur darin erblicken kann, die in den Veröffentlichungen des vorangegangenen Jahres auf dem Gebiete des griechischen Unterrichts hervorgetretenen Richtungen zu einer übersichtlichen Darstellung zu bringen, ohne das eigene Urteil vorwalten zu lassen, so hat er auch seiner Zeit (Jb. I 186 f., vgl. II B 392) nur aus der Aufnahme von Dispositionen geschlossen, daſs das Bedürfnis lebhafter empfunden werde, die Schüler auf den Inhalt der Lektüre hinzuweisen, und Jb. III B 438 die mit Bräunings Ansicht übereinstimmende Praxis Sitzlers in seiner Thukydidesausgabe und die entsprechenden Worte Weidners im Vorwort zu seinem Lysias im Gegensatz zu Franz Müller ausdrücklich hervorgehoben. Übrigens erkennt Br. Keil im Vorwort seiner Ausgabe des Panegyrikos für kurze Reden wie für die des Lysias und die philippischen als vollkommen richtig an, daſs das Aufsuchen der Disposition eine nützliche und nötige Übung für den Schüler sei, die man durch die Mitteilung der Gliederung des Gelesenen unmöglich mache, meint aber, der Schüler verliere bei so groſsen Reden wie der Panegyrikos den Überblick über die Anordnung im groſsen, weil die Lektüre zu langsam vorwärts schreite; er übersehe nicht, wo der Schriftsteller mit seinen Beweisen hinaus wolle und müsse ein Schema haben, an dem er sich orientieren könne, in welchem Teile der Beweisführung er sich an jeder Stelle befinde. Daher habe er die Rede nur nach groſsen Abschnitten schematisiert, die der Schüler so überschauen könne, daſs er in ihnen die Disposition mit Nutzen zu suchen und zu finden imstande sei. So wird auch A. Th. Christ auf die groſse Ausdehnung des Gorgias hinweisen können, um zu rechtfertigen, daſs er der Darstellung der Gliederung des Dialogs 8 Seiten gewidmet hat. Wenn Br. dann weiter für die historischen Schriften sowie für die Epen empfiehlt, durch in den Text aufzunehmende Überschriften über gröſsere

Abschnitte den Überblick zu erleichtern, so ist damit zu vergleichen, was Jb. I 186 f. und III B438 berichtet ist. Weidner und Büchsenschütz haben das von Bachof in der Anabasis gegebene Beispiel nicht befolgt. Auch was Br. gegen die Hereinziehung ästhetischer Bemerkungen in die Schülerkommentare sagt, steht nicht in Widerspruch mit der kurzen Bemerkung des ersten dieser Jahresberichte (187 f.) über Schmelzers Sophoklesausgabe. Endlich fordert Br. Mafshaltung auch in Bezug auf Heranziehung von Parallelstellen. Was er in dieser Beziehung sagt, trifft namentlich die oben und Jb. IV, V 12 angedeutete Eigentümlichkeit der Iliasausgabe von Stier, für welche er indessen nicht diese, sondern Gebhardis Äneisausgabe als Beispiel anführt. Er fürchtet, dafs zu häufige Heranziehung von Parallelstellen zerstreuend wirke und von der Einsicht in die Kunstform des vorliegenden Werkes ablenke. Nach solchen Erörterungen giebt er S. 345 ein Muster eines Schülerkommentars in Anmerkungen zu Dem. VI, 1—12. Sie geben erheblich weniger als der Schulkommentar von Baran, der an mehreren Stellen auf Curtius-v. Hartel verweist und mehr Übersetzungshülfen giebt. In letzterer Beziehung geht auch Ad. Schirmer in seiner *Anleitung zur Vorbereitung auf Xenophons Anabasis*, 1. Bdchn.: Buch I—II weiter als Bräuning, mit dem er übrigens über die Einrichtung von Schülerkommentaren grundsätzlich übereinstimmt. Namentlich will er dem Schüler nicht, wie Jul. Alb. Ranke, dessen Präparation zu Xenophons Anabasis Jb. I 186, 188 erwähnt worden ist und von dessen *Präparation zu Homers Odyssee* (Jb. II B390, 395) eine Fortsetzung (Buch VI, 1—331; VII, 1—347; VIII, 1—265, 370—586) erschienen ist, und Sachs (Jb. III B438) die Arbeit des Suchens im Lexikon ganz abnehmen. Natürlich wird es im allgemeinen dabei bleiben, „dafs es,“ wie Schirmer im Vorwort VI f. sagt, „bei der Schwierigkeit zu entscheiden, was ein mittelmäfsiger Schüler aus eigener Kraft leisten kann, wohl schwerlich jemand gelingen dürfte,“ in Beziehung auf Handreichung bei der Übersetzung „das allen Wünschen entsprechende Mafs zu treffen,“ wenn auch die in Düsseldorf bei L. Schwann „in handlichem Format“ erschienenen *Präparationen nebst Übersetzung zu Xenophons Anabasis. Von einem Schulmann* wohl nur bei trägen Schülern, nicht bei ernsten Schulmännern Beifall finden werden.

In der auf jenen Musterkommentar folgenden Auseinandersetzung über die den Schülerkommentaren vorauszuschickenden Einleitungen berührt sich Bräuning, wie auch in anderen Punkten, zum Teil mit Fügner, welcher sich in einer Anzeige von Stiers Iliasausgabe NJ. 1889 II S. 53 ff. zunächst *über die Anlage kommentierter Schulausgaben überhaupt* ausspricht. Während aber Br. aufser dem litteraturgeschichtlichen Material nur noch die einschlägigen Realien in der Einleitung zusammenfassend behandelt sehen will, wünscht Fügner auch einen systematischen Abrifs der sprachlichen Eigentümlichkeiten des Schriftstellers mit Angabe der beweiskräftigsten Stellen aus der zu erklärenden Schrift und zwar mit

Rückblicken auf die Sprache des zuletzt gelesenen Autors, was natürlich einen Lektürekanon voraussetzt. Beide aber stimmen darin überein, dafs sie möglichst viele einzelne Notizen zu einem Ganzen vereinigen möchten, das als solches zum Bewufstsein erhoben werden und sich leichter in demselben erhalten könne. Es läuft dies ganz in den Ideengang ein, welchen Ref. in der Sitzung der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer-Gesellschaft vom 11. Januar 1882 über die Herstellung eines systematischen Kommentars zu dem griechischen Lektürekanon entwickelt hat (Phil. Wochenschr. 1882 Sp. 89).

Noch nach einer anderen Seite hin geht Fügner weiter als Bräuning. Er verwirft nicht nur wie dieser für die Historiker die Verweisung auf den Atlas antiquus, wie sie Weidner beliebt hat, sondern verlangt Abbildungen mit Stadtplänen, Schlachtfeldern u. a., besonders lehrreichen Münzen und Bild- und Bauwerken in kleinen Textholzschnitten.

Über *Spezialwörterbücher* spricht sich Fügner weniger ungünstig aus als über die „Präparationen“, „wie sie jetzt den Büchermarkt bevölkern“. Er erkennt an, dafs sie die Möglichkeit bieten, den Sprachgebrauch eines Autors zu überblicken und die Verwendung der einzelnen Wörter im Zusammenhang nach logischer Gliederung kennen zu lernen. Es ist in der That nicht abzusehen, was für ein Bedenken der Benutzung eines Buches entgegenstehen sollte, welches so sehr auf didaktischen Erfahrungen und fortschreitenden philologischen Studien ruht, wie das im vorigen Jahre in fünfter verbesserter Auflage erschienene *Schulwörterbuch zu Homers Odyssee und Ilias* von Heinrich Ebeling. Zusammen etwa mit dem neuen *Wörterbuch zu Xenophons Anabasis und Hellenika* von Reimer Hansen wird es manchem nicht in die Obersekunda übergehenden Schüler die Anschaffung eines gröfseren Wörterbuches ersparen.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Aus der Einrichtung der ihre besondere Aufgabe scharf fassenden Schulausgaben läfst sich wohl schliefsen, was nach Ansicht der Herausgeber dem Schüler für das Verständnis der Litteraturwerke überhaupt zu wissen not thut, nicht aber, in welcher Ordnung und wie es im Unterricht vorkommen soll. So steht die Aufnahme von *Einleitungen* der oben geschilderten Art in die Schulausgaben keineswegs in Widerspruch mit der im vorigen Jahresbericht V 13 besprochenen übereinstimmenden Ansicht Collmanns und Schraders, dafs nicht lange Einleitungen den Beginn der Lektüre verzögern sollen. Die Einleitung von A. Th. Christ zum Euthyphron wird z. B. zweckmäfsig erst nach Beendigung der Lektüre durchgenommen, die Einleitungen von Schubert und Rappold zu Sophokles nach Anleitung von Schrader (a. a. O. V 14) und die in der Einleitung von A. Th. Christ zur Ilias enthaltene Erörterung der Entstehung des Gedichts bei gegebenem Anlafs im Laufe oder erst am Schlufs der Lektüre verwertet werden; denn dafs eine Umgehung der

homerischen Frage in Prima nicht wohl möglich ist, hat Edmund Weifsenborn wohl mit Recht behauptet in dem Aufsatz über *Die homerische Frage in der Schule* NJ. 1889 II 472, dessen Inhalt zu besprechen so wenig dieses Ortes ist, als ein Bericht über den Aufsatz von Kocks über die *Einheit in der Komposition der Ilias* Gm. 1 ff. 49 ff., die Fortsetzung der Untersuchungen von Karl Brandt *Zur Geschichte und Komposition der Ilias* NJ. I 81 ff. oder die Programmabhandlung *Achilleis und Ilias* von Edmund Weifsenborn.

Dafs zum Beginn jeder neuen Schriftstellerlektüre die Vorbereitung unter Anleitung des Lehrers in der Klasse stattfinden müsse, erkennt Bräuning a. a. O. 334 an; Fügner a. a. O. 54 erklärte es für Xenophon, Herodot und Homer für unerläfslich; für andere Autoren sei es wenigstens wünschenswert. Beide billigen auch die von Schenk in einem unten zu besprechenden Aufsatz ZG. 415 nachdrücklich geltend gemachte Forderung, dafs der Lehrer das neu aufgegebene Pensum von den gröfsten Schwierigkeiten im voraus säubere, wenn er voraussetzen müsse, dafs ihre Bewältigung dem Schüler aus eigener Kraft unmöglich sei oder doch zu der aufzuwendenden Zeit in keinem Verhältnisse stehe. Indessen fürchtet Bräuning von einer zu grofsen Ausdehnung dieses Verfahrens eine nicht zu rechtfertigende Zeitvergeudung und sieht es durch die Natur mancher dieser Schwierigkeiten geradezu ausgeschlossen. Uhlig hat auf der Berliner Schulkonferenz (*Verhandlungen* 523) berichtet, dafs man in Baden dem Schüler das Vokabelaufschlagen meist erspare, insofern die Übersetzung in den mittleren Klassen, aber auch sehr häufig in den oberen, eine unpräparierte sei, und Schiller hat ebenda (*Verhandlungen* 426) unter Hinweis auf die doch nicht zu verhindernde Benutzung von Übersetzungen und Freundschen Präparationen empfohlen, das Geschäft der Präparation den Schülern überhaupt abzunehmen und einfach in den Unterricht aufzunehmen. Wie weit nach Collmann und Schrader die *Wortbildungslehre* der Erwerbung und Sicherung des für die Lektüre erforderlichen *Wortbesitzes* dienstbar zu machen sei, ist Jb. V, 15 berichtet worden. In der pädagogischen Sektion der Görlitzer Philologenversammlung begründete Uhle (s. NJ. II 134 f.) die Thesis, dafs die Wortbildungslehre als ein wichtiges Förderungsmittel des wirklichen Sachverständnisses und als ein Erleichterungsmittel für die Aneignung des Wortschatzes in den Lehrplan des Gymnasiums aufzunehmen sei. Die Sektion räumte ihr aber nach langer Diskussion bei voller Anerkennung ihrer Wichtigkeit doch nur eine gelegentliche Berücksichtigung im Unterricht ein.

Im zweiten dieser Jahresberichte war über die Programmabhandlung von Rothfuchs *Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem andern* (Jb. II B 387 f. 394 f.) berichtet worden. Seitdem ist teils infolge fortgesetzter Angriffe auf das Gymnasium, teils infolge der Forderung einer Übersetzung aus dem Griechischen in das Deutsche in der schriftlichen Reifeprüfung die Methode des *Herübersetzens* (nach Rothfuchs)

noch weiter Gegenstand von Untersuchungen und Beobachtungen geworden. Die Programmabhandlung des Luisengymnasiums zu Berlin 1889 von Fritz Bindseil *Über den Einflufs des klassischen Unterrichts auf die Ausbildung der Sprachfertigkeit im Deutschen* ist im vorigen Jahresbericht von Ziemer IV 3 f. besprochen worden. Im vorigen Jahre hat, angeregt durch jene auch von Bindseil anerkannte Abhandlung von Rothfuchs, W. Kotthoff Gm. 265 ff. und 305 ff. *Vorschläge zur Methodik des Herübersetzens* veröffentlicht, welche, obwohl überwiegend auf das Lateinische Bezug nehmend, doch auch hier Beachtung verdienen. Aus der Beobachtung, dafs bei den alten Sprachen, besonders im Lateinischen, aber auch im Griechischen, die nominalen Begriffe aufser dem Subjekte, also die Objekte und adverbialen Bestimmungen, sich in einer starken Abhängigkeit vom Verbum befinden, leitet der Verf. die Regel ab, dafs man immer erst das Verbum erkennen und übersetzen und vom übersetzten Verbum aus die zugehörigen nominalen Formen erkennen solle, indem man die von dem Verbum nahe gelegten Fragen zu beantworten suche. Weiter weist er auf den beim Hinübersetzen und beim Herübersetzen hervortretenden Unterschied hin, dafs dort die Erkennung der Regeln und ihre richtige Anwendung nicht in jedem Falle von dem ohne weiteres erkennbaren Sinne des Satzes abhängig sei, die Vermeidung von Fehlern also mehr auf dem erworbenen Wissen als auf dem eigenen Denken beruhe, beim Herübersetzen dagegen, wo es sich darum handele, den Satzsinn in der fremden Umhüllung zu erkennen und dann in bekannte Sprachformen zu kleiden, die vorkommenden Irrtümer in der Auffassung der Wörter und Konstruktionen fast immer ihren Richter im Satzsinne finden. Ferner sei mit dem Hinübersetzen von selbst eine grofse Mannigfaltigkeit von Verstandesthätigkeit verbunden, welche beim Herübersetzen nur durch Einhaltung einer festen Methode herbeigeführt werden könne. Bei unmethodischem Herübersetzen überlese der Schüler den Satz, schlage die ihm gänzlich oder in der vorliegenden Bedeutung unbekannten Wörter im Lexikon nach und „brüte“ dann so lange über den Worten, bis sich der Satzsinn dargeboten habe, indem er dabei, immer wieder zum Lexikon greifend, namentlich die ihm unbekannten Nomina zu verstehen und von da aus die Bedeutung der Verbalformen zu erraten suche. Dagegen suche ein methodisches Übersetzen entweder, den induktiven Weg einschlagend, zunächst jedes Wort, jeden Satzteil für sich zu erkennen, fasse dann das Erkannte im Einzelsatze zusammen, mache es ebenso mit den folgenden Einzelsätzen, suche das Verhältnis der Einzelsätze zu einander zu erkennen und komme so zum Sinne, oder es verfahre deduktiv. Dabei suche man zunächst den Hauptsatz, der den Sinn, wenigstens die Spitze des Sinnes enthalte, zu erkennen und lasse alles andere vorläufig aus. Von dem Prädikat des Hauptsatzes aus gewinne man dann die zugehörigen nominalen und verbalen Bestimmungen und gehe darauf zu denjenigen näheren Bestimmungen des Prädikats über, die in

Satzform eingekleidet seien, also zu seinen Nebensätzen; zuletzt komme das Subjekt mit seinen attributiven Bestimmungen an die Reihe. Der Vf. zieht das deduktive Verfahren vor, indem er zu seiner Durchführung ein „vorläufiges Übersetzen“ empfiehlt, das zuletzt nach dem erkannten Satzsinn zu berichtigen sei. Auf Grund dieser hier nur skizzierten Erörterungen giebt er für die Fälle, wo der Satzsinn nicht schon beim ersten Durchlesen erfafst wird, Regeln für ein methodisches Herübersetzen, aus denen nur die Regel über die „Erkennung von Worten und Wortformen“, weil sie in dem bisher Mitgeteilten noch nicht angedeutet ist, wörtlich angeführt sei: „Bevor man das Lexikon anwendet, suche man die Bedeutung weniger bekannter Wortformen in folgender Weise zu erkennen: a) man zerlege Komposita, streife vor allem Präpositionen ab, b) man setze nominale Formen in den Nominativ Sing., verbale in die 1. Person Sing. Präs. Ind. Akt., c) man suche stammverwandte Wörter auf, d) man suche das Wort vom erkannten Hauptsinn aus zu verstehen.“ Die Erfahrungen, die der Vf. bei täglichen Extemporierübungen im Verlauf von drei Monaten mit den wichtigsten seiner Regeln gemacht hat, gehen dahin, dafs sich die Schüler mit ihnen nicht recht haben befreunden wollen. Er erklärt dies aus einer Abneigung auf ihrer Seite, sich auch beim Herübersetzen wie beim Hinübersetzen zur Vornahme gesonderter Denkakte nach festen Regeln zwingen zu lassen. Ob diese Abneigung nicht ein gewisses Mafs von Berechtigung habe, untersucht er nicht.

Wenn hier einseitig auf die logisch bildende Kraft Wert gelegt ist, welche die Übungen im Herübersetzen an sich besitzen und durch eine bestimmte Methode noch steigern sollen, ist auf die ästhetisch bildende Seite dieser Übungen, auf den Gewinn, der aus einer wahrhaft methodischen Betreibung derselben für den gewandten und geschmackvollen Gebrauch der *Muttersprache* erwächst, Gewicht gelegt in dem wieder besonders die Lektüre der lateinischen Schriftsteller berücksichtigenden Aufsatz von Richard Schenk *Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterricht, besonders auf der Mittelstufe.* Der Verf. will ausschliefslich die systematische Anleitung zum geschmackvollen Übersetzen erörtern. Für diese ist ihm die erste Stunde des Lektüreunterrichts von fundamentaler Bedeutung; jede folgende Stunde soll organisch an das in der vorhergegangenen Gewonnene anknüpfen, die einmal als mafsgebend hingestellte Übersetzung gewisser Wörter mit Konsequenz gebraucht und auf genaues Nachübersetzen mit peinlicher Strenge gehalten werden. Damit diese Forderung nicht zu einem mechanischen Treiben führe, räumt der Verf. der Klasse grundsätzlich die Hauptarbeit und das Hauptverdienst, nicht blofs die Mitarbeiterschaft zur Erzielung einer brauchbaren Übersetzung ein; der Lehrer soll sich nur die Entscheidung bei der Konkurrenz gleich guter Vorschläge und Belehrung bei neuen Erscheinungen vorbehalten und helfend eingreifen dürfen. Die in gemeinsamer Arbeit festgestellte Übersetzungsform soll dann in einem

Gufs als Ganzes erst von dem Lehrer, dann von dem Schüler wiederholt werden. Von der Forderung, dafs sie in der nächsten Stunde bis aufs Wort wieder zum Vorschein komme, soll erst abgegangen werden, wenn die Pensen gröfser werden und die Schüler so weit vorgeschritten sind, dafs sie sich mit einigem Erfolge selbständig bewegen können. In der Lektürestunde dürfen sie weder bei der Behandlung noch beim rekapitulierenden Vortrage nachschreiben, sich auch nur ein Wort notieren wollen. Weiter sind zusammenhängende Wiederholungen der übersetzten Abschnitte, wo die Zeit nicht zureicht, ex tempore vorzunehmen. Die Schüler sollen von Anfang herein wissen, dafs auf das Nachübersetzen bei ihrer Beurteilung das gröfste Gewicht werde gelegt werden, andererseits aber auch Gelegenheit erhalten, durch freie Leistungen über ihr Können klar zu werden. Dazu soll das *Extemporieren* dienen, welches zugleich die Probe auf die Gründlichkeit der methodischen Durcharbeitung und Aneignung der laufenden Lektüre abgiebt und für die Beurteilung der Schüler in Betracht kommen mufs.

Mit solchen *Extemporierübungen* beschäftigt sich ein Aufsatz von E. Briegleb, *Das griechische Skriptum in Prima* ZG. 321 ff., welcher sich an einen Aufsatz mit gleicher Überschrift von H. Eichler ZG. 1889, 75 ff. anschliefst. Er tritt in keinen Gegensatz zu dem, was Eichler über die Rückgabe und Besprechung der griechisch-deutschen Extemporalien und die Forderungen, die an das Deutsch derselben zu stellen und worauf in dieser Beziehung die Schüler zuerst hinzuweisen sind, bemerkt hat, dafs nämlich nach vorläufiger Besprechung der schlimmsten Fehler durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern die endgültige Fassung festgestellt und dann gleich in der Schule in das Heft eingetragen werden solle und dafs fast jede Besprechung einer Arbeit dem Lehrer Anlafs gebe, darauf hinzuweisen, wie die Gesetze der Schönheit, der Stilistik, namentlich der Architektonik in beiden Sprachen vielfach voneinander abweichen, wie beispielsweise Prägnanz und Anakoluth, im Griechischen häufig genug, im Deutschen meist beseitigt, wie lange und verwickelte Perioden entwirrt und zerteilt, wie die Unterordnung von Partizipien durch Nebenordnung oder nominale Wiedergabe aufzuheben, wie häufige Wiederholungen desselben Wortes, z. B. von δέ und γάρ, dem Griechen weniger anstöfsig, dem Deutschen unerträglich, durch Abwechslung in der Übersetzung, durch Auslassung u. s. w. entfernt werden müssen. Dagegen weicht Briegleb bezüglich des Stoffes dieser Arbeiten und dessen Darbietung mehrfach von Eichler ab. Er beruhigt sich nicht wie dieser dabei, dafs der zu übersetzende Text den Schülern diktiert und ihnen dabei bezüglich der Orthographie allerlei Fingerzeige gegeben werden, sondern schlägt in erster Linie vor, den Text zu hektographieren. In der Benutzung eines gerade zur Klassenlektüre vorliegenden oder für diese Übungen von den Schülern besonders anzuschaffenden anderen geeigneten Textes sieht er einen zwar zulässigen, aber weniger ergiebigen Weg, das zeitraubende Diktieren und das mühevolle Hektographieren zu

vermeiden, zweifelt auch in dem Nachtrag zu dem Aufsatze, ob das Florilegium von St. Afra (s. Jb. IV, V, 1 ff.), welches, wie bereits im Schriftenverzeichnis des vorigen Jahresberichts angedeutet, im vorigen Jahre zum Abschlufs gekommen ist, nicht vielfach zu lange und zu schwierige Stellen ausgewählt habe. Was diese Auswahl selbst anlangt, so wünscht Briegleb wie Eichler, dafs jedes Übersetzungsstück für sich ein Ganzes bilde; während aber Eichler, entsprechend den in dem Cirkular-Erlafs des Kgl. Preufs. Unterrichtsministeriums vom 22. Dezember 1887 (s. Jb. III B431) bezüglich der Reifeprüfung geäufserten Bedenken, die Tragiker ganz von dem Skriptum ausgeschlossen sehen möchte, empfiehlt Briegleb z. B. den Monolog des Aias, die Erzählung des Ödipus (OR 774—827), die längeren Erzählungen des Philoktetes (260 ff.) und des Neoptolemos (343—390) und die Schlufsverse der Exodos des Philoktet etwa von 1401 oder 1410 an und rät nur, den Schülern eine das Verständnis vermittelnde Überschrift für den gewählten Abschnitt zu geben, also ein Verfahren, wie es das Florilegium, welches auch seinerseits die Tragödie berücksichtigt, angewendet hat. Mit Recht empfiehlt Eichler um der Sprache und der Sache willen, die Auswahl mit der Klassenlektüre in Übereinstimmung zu bringen, und meint, dafs dann auch gegen Benutzung des Thukydides, auch in der Reifeprüfung, nichts einzuwenden sein würde. Demgemäfs hält er sich auch in seinen Vorschlägen, auch hierin mit dem preufsischen Cirkularerlafs übereinstimmend, innerhalb der klassischen Zeit, während Briegleb glaubt, dafs man die Auswahl mit Vorsicht und Besonnenheit auch auf Klassiker zweiten Ranges ausdehnen und z. B. Plut. Them. 8—9, 1 und Lukians Philopseudes (II p. 60 f. Reitz) wählen dürfe, und erwartet, dafs bei diesem Verfahren die griechisch-deutschen Extemporierübungen zu einer recht erfreulichen Erweiterung der Kenntnis der Schüler von griechischer Litteratur und Kultur führen werde. Es ist dies der Gedanke, welcher auch die Meifsener Philologen bei Veranstaltung ihres Florilegium geleitet hat.

Zu der letzten Aufgabe des Lektüreunterrichts, den Schülern durch wiederholende Erörterungen und Bearbeitung durch die Lektüre nahe gelegter Fragen den Inhalt des Gelesenen recht lebendig und zu einem fruchtbaren Element ihrer gesamten Geistesentwicklung werden zu lassen, hat Rappold für die Antigone in seiner Ausgabe in der oben angedeuteten Weise zweckmäfsige Anregungen gegeben. Ähnlich empfiehlt Fox in dem Vorwort der gröfseren Ausgabe (p. X Anm. 1), die in der Rede für die Megalopoliten angedeuteten und leicht zu ergänzenden Motive der Thebaner- und der Spartanerfreunde zu kleineren Reden verarbeiten und diese in der Schule vor der freien Reproduktion der Demosthenischen vortragen zu lassen, und führt ebenda Anm. 2 aus ZG. 1889 S. 519 eine beachtenswerte Äufserung von H. Schiller über die notwendige Verwertung der altsprachlichen Lektüre für die Vertiefung und Befestigung der Kenntnisse der Schüler in der alten Geschichte wörtlich an.

II. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

Im vorigen Jahre sind zwei vollständige griechische Schulgrammatiken in neuer Auflage erschienen, die von Georg Curtius, bearbeitet von Wilhelm v. Hartel in 20. Auflage und von der griechischen Schulgrammatik von Albert von Bamberg der 1. und 2. Teil (*Formenlehre der attischen Prosa* = Karl Frankes Griech. Formenlehre und *Syntax der attischen Prosa* = Moritz Seyfferts *Hauptregeln der griechischen Syntax)* in 21., der 3. Teil *(Homerische Formen)* in 6. Auflage. In zweiter Auflage erschien die *Kurzgefafste griechische Formenlehre* von Emil Römer, in zehnter *Die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Übungen in der Schule* von G. A. Weiske, in vierter, aber wesentlich veränderter Auflage Eugen Frohweins *Hauptregeln der griechischen Syntax* neu bearbeitet von A. Grumme und H. Rudert. Von diesen Büchern sind nach dem *Verzeichnis der gegenwärtig an den preufsischen Gymnasien, Progymnasien u. s. w. eingeführten Schulbücher*, welches CB. 339 ff. veröffentlicht worden ist, Frohweins Hauptregeln bisher in Preufsen nicht eingeführt; Römers Formenlehre wird an 3, Weiskes anomale Verba an 4, Curtius-v. Hartel an 25, von Bamberg I an 93, II an 96, III an 34 preufsischen Lehranstalten gymnasialen Charakters gebraucht. Nur Kochs *Griechische Schulgrammatik* ist in Preufsen weiter verbreitet; sie ist an 115 Lehranstalten, darunter an 34 des Rheinlandes in Gebrauch. Von den übrigen Grammatiken kommt nur die *Kleinere griechische Sprachlehre* von K. W. Krüger, welche an 22 Lehranstalten eingeführt ist, nahe an Curtius-v. Hartel heran.

Neu ist die *Griechische Syntax für die obersten Klassen der Gymnasien*, bearbeitet von Hermann Menge. Den 1. Teil der *Griechischen Vorschule* von Richard Gropius bildet ein *Leitfaden für den Unterricht in der Formenlehre*, wie auch das in 4. Aufl. erschienene Übungsbuch von Scherer und Schnorbusch eine Formenlehre enthält.

Die zuerst genannten vollständigen Schulgrammatiken haben in den neuen Auflagen keine erheblichen Änderungen erfahren. Römers *Formenlehre* ist um zwei Anhänge bereichert worden, von denen der eine auf zwei Seiten eine Gegenüberstellung der Hauptbedeutungen der Präpositionen vor einem Kasus und in Zusammensetzungen mit angehängten Beispielen, der andere einen kurzen Abrifs Homerischer Vers- und Formenlehre bringt. In der Anordnung des Stoffes ist eine gröfsere Änderung eingetreten, sofern jetzt auf die Darstellung der ganzen Konjugation an den verba pura non contracta zunächst die verba contracta folgen, woran sich dann, um die Verschiedenheiten in der Tempusbildung zu zeigen, in 3 Paragraphen die verba vocalia, die verba muta, welche wieder in T-, K- und P-Stämme gesondert sind, und die verba liquida anreihen. Eingreifende Verbesserungen hat die Frohweinsche Syntax erfahren. Eine

Vergleichung des jetzt vorliegenden Buches mit der in der Programmabhandlung des Geraer Gymnasiums von 1889 veröffentlichten Probe *Zwei Kapitel aus der griechischen Syntax* (Jb. IV, V, 19) zeigt, dafs die Herausgeber auch ihren damaligen Entwurf noch weiter geprüft und verbessert haben. So sind die Teile des Abschnittes über den Dativ als Vertreter des Instrumentalis naturgemäfs so umgestellt worden: III—V. II. I. VI. und I, 4 hat seine Stelle § 49, 6 erhalten. Bedeutsamer ist, dafs, während in der Probe die Modi in Hauptsätzen noch so behandelt waren, dafs die verschiedenen Anwendungen des Indikativs, Konjunktivs, Optativs und Imperativs vorgeführt und dann erst in kleinerem Druck eine Übersicht über die Modusformen selbständiger Aussage- und Begehrungssätze gegeben worden war, jetzt dieser Unterschied zwischen den unabhängigen Sätzen der ganzen Darstellung zu Grunde gelegt ist, die damit sich den Seyffertschen Hauptregeln nähert (vgl. Jb. III B 454), während Curtius-v. Hartel und Menge mit der früheren Anordnung übereinstimmen. Die bessernde und ergänzende Hand von Grumme und Rudert zeigt sich namentlich auch in der Auswahl der Beispiele, auf welche sie noch gröfseres Gewicht gelegt haben als Menge in seiner sorgfältigen, durch geschickte Verwendung typographischer Kunstgriffe ausgezeichneten Bearbeitung der Syntax. Eine Überfülle von Beispielsätzen allein aus Xenophons Anabasis hat im Anschlufs an die zweite Auflage von Kaegis Schulgrammatik Lothar Koch gegeben in dem kleinen Buch *Xenophonsätze zur Einübung der griechischen Syntax in Tertia und Sekunda,* von dem unten noch die Rede sein wird. Auch die Arbeit von Gropius gehört in das Kapitel von der Methodik des grammatischen Unterrichts.

Da für Auswahl und Beschränkung des in die Schulgrammatik aufzunehmenden Stoffes die Schullektüre als mafsgebend immer mehr anerkannt wird, mufs es dankbar begrüfst werden, dafs dem Jb. III B 444 ausgesprochenen Wunsche gemäfs und auf ihn sich beziehend E. Albrecht in dem schon oben erwähnten Aufsatz über den *Dual in der griechischen Schulgrammatik* für einen freilich minder wichtigen Teil der Grammatik ein Muster einer statistischen Darstellung der in Betracht kommenden Thatsachen gegeben hat. Nachdem er in der oben (S. 3) angegebenen Weise den Kreis der von ihm zu berücksichtigenden Schriften umschrieben, stellt er zuerst alle darin vorkommenden Dualformen nach ihren Fundorten zusammen, um sie dann nach grammatischen Gesichtspunkten zu ordnen und daraus für die Schulgrammatik Folgerungen zu ziehen. Es ergiebt sich ihm, dafs für die drei Deklinationen die Angabe der Hauptformen: **α, αιν; ω, οιν; ε, οιν** durchaus genügt, alle Besonderheiten, mit Ausnahme höchstens von **χεροῖν,** wegzulassen sind und die Angabe des Duals bei den Adjektiven der 3. Dekl. am besten ganz unterbleibt; dafs ferner für die Pronomina nur die kommune Form als die regelmäfsige aufzunehmen ist, dafs von **δύο** nur die Formen **δύο** und **δυοῖν** in die Schulgrammatik gehören, endlich bezüglich des Verbums, dafs 1. als Ausgänge für den

Dual nur anzumerken sind: a) Hauptzeiten: 2. 3. Pers. *τον, -σθον;* b) Nebenzeiten: 3. Pers. *την, -σθην;* c) Imperativ: 2. Pers. *τον, -σθον,* 2. die Angabe des Duals bei den Nebenparadigmen (z. B. bei den sogenannten kleinen Verben auf *-μι*) unnötig ist. Wenn sich hiernach die Berücksichtigung des Duals im wesentlichen auf die regelmäfsigen Paradigmen der 1. u. 2. Deklination (Subst. u. Adj.), auf die Konsonantstämme der 3. Deklination einschl. der Participia, auf den Artikel und gewisse Pronomina, endlich auf die Hauptgruppen der Verba zu beschränken hat, so genügt dem Verf. diese Beschränkung noch nicht. Angesichts der Thatsache, welche er durch eine dritte Tabelle (S. 604) veranschaulicht, dafs, von Homer abgesehen, der Dual den Schülern in der Lektüre nur selten begegnet und einzelne Dualformen im ganzen Umfang seines Kanons seltener vorkommen als in den Paradigmen unserer Schulgrammatiken, ist er geneigt, dem Dual in der Schulgrammatik die Stelle zu geben, die ihm Koch angewiesen hat (s. Jb. II B 401 f.), indem er ihn in je einem besonderen Kapitel nach der gesamten Deklination und Konjugation zusammenhängend behandelte. Nur für Homer, bei dem er noch ein lebendiges Sprachelement ist, will er dies in der homerischen Formenlehre hervorgehoben sehen. Für diese Ausweisung des Duals aus den Paradigmen erklärt sich im Gegensatz zu Widmann Gm. 132 ebenda die Redaktion des „Gymnasiums“. Römer hatte schon vor Koch die Dualformen in den Nominalparadigmen weggelassen und in Anmerkungen oder unter dem Text nachgetragen; in den Verbalparadigmen hat er sie auch in der 2. Auflage beibehalten. Gropius giebt sie durchweg klein gedruckt. Bei Scherer und Schnorbusch ist sogar die 1. Person dualis medii auf *-μεθον* in die Paradigmen aufgenommen, von der Albrecht vermutet hatte, dafs sie wohl überall daraus geschwunden sei. Bei Franke-v. Bamberg ist das Bestreben sichtbar, zweifelhafte, nicht aber nur seltene Dualformen ganz verschwinden oder weniger hervortreten zu lassen.

Von gewissen Formen ist schon länger erkannt, dafs sie aus der Schulgrammatik auszuscheiden sind. So darf man sich wundern, dafs die Formen *κεκέρδηκα* bei Römer, *θευσοῦμαι* bei Scherer und Schnorbusch und bei Weiske, *νευσοῦμαι* und *πνευσοῦμαι* bei denselben und bei Römer, *κλαυσοῦμαι* bei Weiske begegnen. Die Weglassung des iota subscriptum in *σώζω* findet sich bei Römer, in *ἀποθνῄσκω* bei Menge, Römer, Scherer und Schnorbusch und bei Weiske.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuer Auflage sind nur der zweite Teil von P. Weseners *Griechischem Elementarbuch* und das *Übungsbuch nebst Grammatik f. d. griech. Unterricht der Tertia* von F. J. Scherer und H. A. Schnorbusch, jenes in 11., dieses in 4. Aufl. erschienen. Ersteres ist nach dem oben (S. 21) erwähnten Verzeichnis nicht nur, wie Jb. IV, V, 24 berichtet

wurde, in den Provinzen Ost- und Westpreufsen, sondern überhaupt in Preufsen das verbreitetste Lehrbuch dieser Art; es ist an 142 preufsischen Gymnasien und Progymnasien eingeführt.

Der im vorigen Jahresbericht erwähnte Entwurf eines *Griechischen Lese- und Übungsbuches für Untertertia* von Wilhelm Siebert, der den Programmen des Kgl. Gymnasiums zu Hohenstein von 1889 und 1890 beigegeben war, liegt jetzt in Buchform vor. Hinzugekommen ist ein Vorwort und in einem Anhang: 1. Xenophons Anabasis, Buch I, 1—2 mit Anmerkungen, 2. ein alphabetisches Verzeichnis der vorkommenden Eigennamen, 3. ein alphabetisches griechisch-deutsches und 4. ein alphabetisches deutsch-griechisches Wörterverzeichnis und ein Nachtrag von Vokabeln zu S. 101—166. Der Text des Übungsbuches ist derselbe wie der des Entwurfs und zeigt sogar dieselben Druckfehler, z. B. S. 83 zehnmal ϑ statt μ.

Neu ist das *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische* von Josef Pistner, 1. Teil: das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf ω und 2. Teil: die anomalen Verba.

Stoff zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche enthält die *zweite für Obertertia* bestimmte *Hälfte* des *Griechischen Übungsbuches für Tertia* von J. Lattmann und H. D. Müller in einer Zahl von griechischen Beispielen zu den syntaktischen Regeln, welche dem Übungsstücke vorausgeschickt sind; dafs das Buch aber wesentlich als Übungsbuch zum Übersetzen in das Griechische gedacht ist, läfst sich daraus erkennen, dafs es neben der Anabasislektüre gebraucht sein will.

Nur Stoff zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische enthält das *Griechische Übungsbuch für Sekunda neben und nach Xenophons Anabasis* von Otto Kohl, welches das 1886 erschienene *Griechische Übungsbuch zur Formenlehre* desselben Verfassers (Jb. I 194) ergänzt. Ganz neu sind Hermann Menges *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische*, Georg Bordellés *Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, im Anschlufs an Lysias* und die *Griechischen Stilübungen für Prima*, bearbeitet von Ludwig Kraufs. Der Beitrag, den Rappold zu solchem Übungsmaterial in seiner Antigoneausgabe gegeben hat, ist oben (S. 10) erwähnt worden.

Nur griechische Stücke enthält die *Griechische Vorschule*, entworfen und bearbeitet von Richard Gropius.

Nur dieses letzte Buch entspricht den Anschauungen von Schiller, welcher schon in dem *Handbuch der praktischen Pädagogik* (s. Jb. II B 405) nur ein griechisch-deutsches Lesebuch gebilligt und sich gegen Übungsbücher für das Übersetzen in das Griechische ausgesprochen und diesen Standpunkt auch auf der Berliner Schulkonferenz (S. 423 f.) vertreten hat, wo auch von Uhlig (S. 523) berichtet worden ist, dafs in Baden besondere griechische Übungsbücher aus den oberen und zum Teil auch aus den mittleren Klassen verbannt seien. In ersterer Be-

ziehung bemerkt Gropius in dem besonders erschienenen *Vorwort* zu seiner *Griechischen Vorschule*, S. 12, dafs es nach seiner Meinung auf der Anfangsstufe zweckmäfsiger sei, wenn der Lehrer den durch Lesebuch, Grammatik und Wörterbuch gebotenen Stoff in der Lehrstunde selbst frei gestaltend auf die mannigfaltigste Weise verarbeite als wenn dem Schüler besondere Übungsstücke zum Übersetzen in das Griechische dargeboten würden (vgl. Vollbrecht NJ. II 326 f.). Worauf es ihm wie Schiller wesentlich ankommt, dafs dem Schüler nicht durch zu grofse Mannigfaltigkeit zugleich dargebotenen Übungsstoffs die Erlernung der Sprache erschwert werde, wird aber auch bei Benutzung eines Übungsbuches erreicht, wenn es sich eng an den Lesestoff oder die Schriftstellerlektüre anschliefst, mag es nun den Schülern in die Hand gegeben, oder nur von dem Lehrer benutzt werden. Letzteres hat Bordellé im Auge, der seine *Aufgaben* nicht für die Schüler bestimmt hat, sondern in ihnen dem Lehrer ein Material liefern will, das er, sei es in der vorliegenden Form, sei es mit den durch die Verhältnisse bedingten Änderungen gelegentlich benutzen könne, wie der Verf. zu diesem Zwecke die „Aufgaben zum Übersetzen in das Griechische im Anschlufs an Lysias“ von F. R. Müller (Jb. III B458. 461) gern benutzt zu haben bekennt. Man darf nach dem Vorwort hoffen, dafs er diese nützlichen Bemühungen auch auf andere Schulschriftsteller ausdehnen werde.

Wenn Bordellé durch seine Aufgaben den Schülern zugleich zu einer Wiedergabe des Inhaltes seiner Lektüre eine Anleitung zu geben wünscht, so fällt dieser Nebengewinn natürlich weg, wenn sich die Übungsstücke nur in der Sprache, nicht auch im Inhalt an die Lektüre anschliefsen. Es ist dies vielfach in dem Übungsbuch von Otto Kohl der Fall, welcher den Dienst, welchen es für das Verständnis der griechischen Schulschriftsteller leisten soll, in der Sicherung der grammatischen Kenntnisse und des Wortschatzes erblickt, und deshalb auch darauf sein Hauptaugenmerk richtet. Er giebt zwar viele an die kanonische Schullektüre (Herodot, Thukydides, Xenophon [Anabasis, Hellenika, Kyropädie], Platon, Lysias, Isokrates) angelehnte, daneben aber auch andere: Diodor, Pausanias, Polybius, Arrian, Polyän, Diogenes Laertius und besonders Plutarch entnommene und von ihm der Sprachform des guten Atticismus angepafste Stücke. Immerhin beschränkt er sich in der Auswahl des Stoffes auf griechische Verhältnisse und schliefst römische aus, soweit sie nicht in der Geschichte des Pyrrhus und den Verträgen mit den Karthagern berührt werden, wogegen Kraufs nicht blofs Abschnitte der römischen Geschichte, z. B. aus dem Hannibalischen Krieg, aus der Geschichte Cäsars und Galbas, sondern auch weiter abliegende Stoffe, wie die Schlacht bei Sempach und den Krieg von 1870 zum Gegenstand der griechischen Übersetzungsübungen gemacht, sich also der Richtung angeschlossen hat, welche am entschiedensten verfolgt ist in den Rieckher-Holzerschen *Thematen zur griechischen Kompositionslehre* (s. Jb. III B458. 461).

Die Aufgaben von Kraufs sollen vor allem zur Repetition und Vertiefung des gesamten grammatischen Unterrichtsstoffes Gelegenheit bieten, ohne sich, wie die Bücher von Menge und Kohl, an einen bestimmten grammatischen Unterrichtsgang anzuschliefsen. Kohl stellt p. VI—X unter Angabe der entsprechenden Paragraphen von Kägi, Fritzsche, v. Bamberg, Curtius-Groth, Koch und Holzweifsig die Stücke und die Abschnitte der Syntax, auf welche sie berechnet sind, übersichtlich zusammen. Beide, Menge und Kohl, bieten aber auch „freie Stücke“ zu umfassenderen Repetitionen. Die weniger zahlreichen zusammenhängenden Stücke bei Lattmann und Müller sollen wie schon die von S. 88 ab vorangegangenen einzelnen Sätze bei der Wiederholung der gesamten Formenlehre verwendet werden; im übrigen will dieses Übungsbuch einem propädeutischen syntaktischen Unterricht dienen, der im zweiten Jahr des griechischen Unterrichts mit Ergänzung des Unterrichts in der Konjugationslehre und erweiterter Übung der Pronomina und Zahlwörter Hand in Hand gehen soll, und für den Regeln mit reichlichen Beispielen den einzelnen Stücken vorausgeschickt sind.

Keines der genannten Lese- und Übungsbücher enthält nur zusammenhängende Stücke, keines aber auch nur einzelne Sätze, und wenn Scherer und Schnorbusch auch die zusammenhängenden Lesestücke vermehrt haben und eine weitere Vermehrung derselben in Aussicht stellen, so erklären sie doch, dafs eine Abwechslung von Einzelsätzen mit zusammenhängenden Stücken am dienlichsten sei, um die nötige vielfache Übung einerseits und die Erhaltung des Interesses andererseits sicherzustellen. Menge unterscheidet durch kleinere und gröfsere Lettern einzelne Sätze von geringerem Umfang von umfangreicheren einzelnen Sätzen und zusammenhängenden Stücken. Die erste dieser drei Gattungen ist für die mündliche Übersetzung in der Klasse und zu möglichst schneller Einübung der grammatischen Regeln bestimmt; die zweite dient zugleich zur Wiederholung der früher behandelten Teile der Syntax und zur Beachtung der Eigentümlichkeiten der griechischen Satzbildung und ist zu Extemporalien und Exercitien zu verwenden; die dritte Gattung, welche zur Wiederholung und zugleich zur Einübung der einfachsten Satzverbindungen dienen soll, wird für die häuslichen Arbeiten empfohlen, für welche Lattmann den ganzen von ihm dargebotenen Übersetzungsstoff vorzugsweise bestimmt hat.

Dafs auch lateinische Übungssätze aufgenommen sind, ist eine Eigentümlichkeit des Übungsbuchs von Lattmann und Müller. Sie sollen den Schüler auf den Unterschied zwischen dem Lateinischen und dem Griechischen aufmerksam machen. Sie sind meist aus Cornelius Nepos genommen, wie denn überhaupt dieses Übungsbuch ausdrücklich mit dem Brauche gebrochen hat, die Einzelsätze aus den griechischen Schriftstellern zusammenzusuchen. Auch Menge bemerkt ausdrücklich, dafs er seine Übungssätze nur zum Teil Schriftstellern entnommen, zum andern Teil selbst gebildet habe. Letzteres ist ja auch für deutsche

Übungssätze naheliegend und natürlich. Bei ihnen wird auch Minderwertigkeit des Inhaltes eher ertragen als bei den griechischen Sätzen, z. B. denen der *Vorschule* von Gropius, von denen er selbst zugesteht, dafs er manchen Satz lieber durch einen anderen ersetzen möchte. Um so mehr verdient Anerkennung, dafs Otto Kohl darauf Wert gelegt hat, teils aus eigener Sammlung, teils aus der Jb. I 193 erwähnten Zusammenstellung von Wollner recht viele Densprüche aus Tragikern und Komikern zum Rückübersetzen ins Griechische darzubieten. Unter den griechischen Fragesätzen spielen sie auch bei Wesener, Scherer und Schnorbusch und bei Pistner eine mehr oder weniger bedeutende Rolle, bei letzterem ohne als Verse eine besondere Stellung erhalten zu haben.

Was die Hülfsmittel für das Übersetzen anlangt, welche die genannten Bücher enthalten, so giebt Menge, der ein Wörterbuch zum Übungsbuch gesondert hat erscheinen lassen, nur Fufsnoten, freigebiger bei den Einzelsätzen als bei den gröfseren Stücken, kein Vokabularium, Kohl und Kraufs sparsamere Hülfen, dieser in Fufsnoten mit Hinweisungen auf Englmann-Rottmanner und Koch, jener in Klammern hinter den betreffenden Textworten, beide aufserdem ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis. Reichlicher sind die in Klammern beigefügten Übersetzungshülfen bei Lattmann und Müller, die aufser einem Wörterverzeichnis eine alphabetische Zusammenstellung der Eigennamen anfügen. Scherer und Schnorbusch bieten aufser einem deutsch-griechischen und einem griechisch-deutschen Wörterverzeichnis und Fufsnoten auch ein nach Wortklassen geordnetes Vokabularium zu den §§ 1—36, Wesener die gleichen alphabetischen Wörterverzeichnisse, Fufsnoten und ein etymologisches Vokabular (s. Jb. III B461). Pistner, welcher ein griechisch-deutsches und ein deutsch-griechisches Wörterbuch und dem Text in Klammern beigefügte Übersetzungshülfen giebt, schickt den entsprechenden Abschnitten Übersichten der darin berücksichtigten Verba und ihrer wichtigsten composita voraus. Bei Gropius folgen auf den Text *Anmerkungen zu den Übungsstücken*, welche namentlich zur syntaktischen Propädeutik Gehöriges enthalten und anstatt eines alphabetischen deutsch-griechischen Wörterverzeichnisses ein teils nach grammatischen, teils nach methodischen Einteilungsprinzipien geordnetes Wörterverzeichnis, zu dessen Benutzung der Anfänger sehr reichlicher Unterstützung durch den Lehrer bedürfen wird. Gleich der erste Abschnitt bringt die Verba pura zunächst in simplicia und composita gesondert, die simplicia wieder in zwei Abteilungen, je nachdem sie mit Konsonanten aufser *ϱ* oder mit Vokalen oder *ϱ* anlauten. Innerhalb dieser Abteilungen folgen dann auf die Stämme auf *ευ* die auf *υ*, auf *α*, auf *ε* und auf *ο*, während bei den composita diese Klassen nicht auseinandergehalten werden, sondern z. B. *ἐπιβουλεύω* auf *ἐνοικέω*, *πεϱιστϱατοπεδεύω* auf *πεϱιστεφανόω* folgt. Übersichtlicher ist das Verzeichnis der Nomina.

Was die in diesen Büchern angewendete griechische Orthographie anlangt, so verdient anerkannt zu werden, dafs Wesener jetzt *σῴζειν*

und *ἀποθνῄσκειν* schreibt, während er früher wie jetzt noch Lattmann-Müller, Pistner und Scherer-Schnorbusch, das iota weggelassen hatte. Er hat ferner an je einer Stelle *διδόσθων* und *αὐλούντων* für *διδόσθωσαν* und *αὐλείτωσαν* geschrieben, an einer dritten aber *ἐπιστάσθωσαν* stehen lassen, wie Pistner und Gropius *ζημιούσθωσαν* und Gropius *φονευέτωσαν* geschrieben haben. Formen wie *κεχαρῇσθαι* (Wesener), *ἀναπταμένη* und *ἵπτασθαι* (Wesener und Pistner), *γαμηθεῖσα* (Scherer und Schnorbusch), *συνειδήσεις* (Pistner) sollten dem Auge des Schülers vorenthalten bleiben.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

In dem vorigen Jahresbericht ist berichtet worden (V, 27 ff.), was O. Hoffmann in der Schrift *Eine Neugestaltung des griech. Unterrichts, besonders des Elementarunterrichts* für die Begründung des griechischen Elementarunterrichts auf die Lektüre des Homer nach Ahrens entwickelt hat und wie sich die Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung und Schrader zu dieser Methode gestellt haben. Im vorigen Jahre hat sich W. Vollbrecht in dem Aufsatz *Der Anfangsunterricht im Griechischen nach den Beschlüssen der vierten Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Versammlung*, NJ. II 318 ff. für dieses Unterrichtsverfahren ausgesprochen, aber bezweifelt, dafs es sich noch wieder werde zurückführen lassen. Nachdrücklicher hat ihm auf der Berliner Schulkonferenz Hornemann das Wort geredet (*Verhandlungen* 178). Die Methode des genialen Gräzisten und ebenso genialen Pädagogen Heinrich Ludolf Ahrens habe wie keine andere die Fähigkeit, das Interesse des Tertianers zu erwecken; keine andere Methode erziehe wie diese zum wissenschaftlichen Denken; keine mache es so leicht, den Homer, das A und O der griechischen Lektüre, gut und ohne Privatlektüre in der Schule zu lesen. Es sei auch ein Irrtum, wenn man meine, dafs der Übergang vom Homerischen zum Attischen eine Masse von Verwechslungen erzeuge; sie seien thatsächlich nicht häufiger als z. B. beim Übergang vom Lateinischen zum Französischen in der Quinta oder Quarta. Die analytische Methode an Xenophon anzuknüpfen, sei viel schwieriger. Die homerische Formenlehre mit ihren offenen Formen und die Syntax Homers seien im Anfang leichter aufzufassen, und es sei besser, dann erst zur schwereren attischen Form überzugehen. Die Rückführung der Ahrensschen Methode würde einen grofsen Fortschritt für den griechischen Anfangsunterricht bedeuten. Auf Grund dieser Ausführungen richtet dann Hornemann an die Königliche Unterrichtsverwaltung die Bitte, dafs man doch dem einen oder anderen Gymnasium gestatten möge, weitere Versuche in dieser Richtung zu machen, eine Bitte, welche Uhlhorn in der Weise unterstützte, dafs er das höhere Mafs von Freiheit, welches den Direktoren zu gewähren sei, dahin exemplifizierte, dafs es einem Direktor überlassen bleiben müsse, ob er mit

Homer oder mit attischen Prosaikern beginnen wolle (*Verhandl.* 262; vgl. Göring ebenda 267).

Die Schleswig-Holsteinische Direktorenversammlung hatte, wie Jb. IV, V 29 berichtet worden ist, in nur teilweisem Anschlufs an das analytische Verfahren von Ahrens für wünschenswert erklärt, dafs nach Vermittlung der notwendigsten Vorkenntnisse in UIII mit zusammenhängender Lektüre begonnen und die Formenlehre im Anschlufs an diese gelehrt werde. Auch hiermit scheint M. Wetzel in der Anzeige der Hoffmannschen Schrift, Gm. 126 f., nicht ganz einverstanden zu sein. Er fragt, ob die induktive Methode nur an zusammenhängender Lektüre geübt werden könne und der Inhalt der Einzelsätze notwendigerweise „nichtssagend und ohne Interesse“ sein müsse, und erklärt sich gegen jede Methode, welche von dem systematischen Gange der Grammatik sich gänzlich lossage, will es aber dem Verf. gern zum Verdienst anrechnen, dafs er gegen die Einseitigkeit der herrschenden synthetischen Methode und die Unnatürlichkeit des systematischen Unterrichtsgangs entschieden Front gemacht habe.

Die zweckmäfsigste Verbindung des induktiven und des synthetischen Verfahrens dürfte darin bestehen, dafs man dem Unterrichtsgang ein methodisch angelegtes Lesebuch zu Grunde legte, die daraus zu erkennenden grammatischen Thatsachen aber nach einer systematisch angelegten Grammatik in ihrem grammatischen Zusammenhang einreihen liefse und in ihm zu fester Aneignung brächte; s. Jb. I 196, II B402. So würden die Schüler in die Grammatik lebendig eingeführt und anderseits so in ihr heimisch werden, dafs sie darin auch heimisch blieben. Vielleicht hätte sich deshalb Gropius seinen *Leitfaden für den Unterricht in der Formenlehre* ersparen und sich begnügen sollen, den von ihm geforderten Unterrichtsgang durch das Lesebuch deutlich zu machen. Was aber diesen Unterrichtsgang selbst anlangt, so stimmt er in einzelnen Punkten, wie in der Voranstellung der O-Deklination (vgl. Jb. II B402, III B452, IV V23) mit Alfred Biese überein, der NJ. 1889 II S. 410ff. sich *zum griechischen Elementarunterricht* äufsert. Während aber Gropius in dem Anhang seines Lesebuchs nur wenige kürzere zusammenhängende Stücke bietet, die zwischen die Lektüre der Einzelsätze eingeschaltet werden könnten, glaubt Biese, dafs bei seinem Verfahren schon nach den grofsen Ferien des Untertertianerkursus zu der zusammenhängenden Lektüre eines den Xenophon vorbereitenden, aber nicht vorwegnehmenden Lesebuches, z. B. des Destinonschen übergegangen werden könne, und dafs dann nach dreivierteljährigem Lektüreunterricht dieser Art die Schüler reif sein werden für die Xenophonlektüre, die er offenbar gleich beim Beginn des Obertertianerkursus begonnen sehen will. Dabei behält er für Obertertia nicht nur die unregelmäfsigen Verba, sondern auch die auf *μι* vor, wogegen Gropius sich durch die Thatsache, dafs schon in den ersten 11 Paragraphen der Anabasis nicht wenige Formen vorkommen, bestimmen läfst, die Konjugation auf *μι* in das Pensum der

Untertertia aufzunehmen. Die unregelmäfsigen Verba will Gropius im engsten Anschlufs an die Anabasislektüre behandelt und die systematische Zusammenstellung der dabei nach Bedürfnis gewonnenen Einzelkenntnisse den zusammenfassenden grammatischen Repetitionen vorbehalten sehen, die später von Zeit zu Zeit vorzunehmen seien. Ebenso schliefst er aber auch eine Reihe von einzelnen Unregelmäfsigkeiten in der Deklination und Konjugation und weniger häufiger Erscheinungen, z. B. auch der Kontraktion in der O- und A-Deklination von dem ersten Jahreskursus überhaupt aus, die Biese nur auf das Wintersemester verschieben will, und erhält auf diese Weise allerdings ein leicht zu bewältigendes erstes Jahrespensum. Dafs so die Lektüre der Anabasis durch eine grofse Masse an sie anzuknüpfenden grammatischen Unterrichts sehr belastet wird, macht ihm so wenig Bedenken wie dem Schulmann, welcher Anfang November 1889 an W. Vollbrecht schrieb (NJ. II. 324 f.), er habe jetzt angefangen, thatsächlich in seinem Unterricht die Ahrenssche Methode auf das Attische zu übertragen, da ja wohl an einen Anfang mit Homer nicht zu denken sei. Er gebe jetzt erst einen Unterricht in der Formenlehre — erste, zweite und nicht zusammengezogene dritte Deklination, regelmäfsiges Verb (Stämme auf lange Vokale, wie *παιδεύω*) bis ein paar Wochen vor Michaelis, dann fange er an ganz langsam in Xenophons Anabasis zu lesen, indem er alle Vokabeln genau diktiere, und ergänze die Formenlehre, wobei er jedoch manches, Pronomina, Zahlwörter, Komparative gegen den bisherigen Brauch für Obertertia aufspare. Ein ähnliches Verfahren war schon durch die erste Abteilung des Übungsbuches von Lattmann und Müller vorgezeichnet, welche unter Beschränkung auf das ganz Regelmäfsige, Gewöhnliche und Notwendigste in dem ersten Halbjahre bis an die Verba auf *μι* führte, diese und 50 häufig vorkommende unregelmäfsige Verba im Anfang des zweiten Halbjahrs erlernen und daneben sofort zu zusammenhängender Lektüre schreiten liefs, aufserdem aber dem zweiten Halbjahr eine Ergänzung vornehmlich der Deklination zuwies. Die jetzt vorliegende zweite Abteilung schliefst sich daran mit einer Ergänzung der Konjugation und erweiterter Übung der Pronomina und Zahlwörter an.

Wie schon oben (S. 24, 26) berichtet, dient dieses Übungsbuch zugleich dem *propädeutisch-syntaktischen Unterricht in Obertertia*, wie die Anmerkungen zu den Übungsstücken von Gropius einem solchen in der *Untertertia*. Eine Fülle von syntaktischen Kenntnissen bringt bekanntlich auch Weiske in Verbindung mit den unregelmäfsigen Verben, weniger Römer, der aber in § 43 über die Bedeutungen der Tempora, Modi und Genera verbi eine lange Reihe von Bemerkungen giebt. Auch Lothar Koch ist durchaus der Ansicht, dafs der syntaktische Unterricht bereits in Tertia beginnen müsse (*Vorwort* IV), und glaubt nicht, dafs man zu weit gehe, wenn man von dem Obertertianer nach Ablauf des Jahres verlange, dafs ihm das Wichtigste aus der Kongruenz, die attributive und prädikative Wortverbindung, einiges aus der Kasuslehre,

insbesondere alles, was dem lateinischen Sprachgebrauch analog ist, die Konstruktion der Final-, Konsekutiv- und Aussagesätze, der indirekten Frage, des Accusat. und Nomin. cum infinit., des Gen. absol., schliefslich der Negation beim Infinitiv, Konjunktiv und Imperativ geläufig sei. Wenn man dann in Untersekunda fortfahre, die Kenntnisse der Schüler aus der Lektüre zu bereichern, so möge man immerhin in der Obersekunda an der Hand einer Grammatik eine systematische Zusammenstellung des Ganzen geben, nötig aber sei es nicht, und es sei dann auch nur das in Übersicht zu bringen, was in der vorangegangenen Lektüre zur Besprechung gelangt sei. Er empfiehlt nun für die Benutzung seiner oben genannten *Xenophonsätze zur Einübung der griechischen Syntax in Tertia und Sekunda* folgendes Verfahren. Es sei den Schülern, die sämtlich im Besitz derselben sein müfsten, eine Anzahl der auf die gerade vorliegende Regel bezugnehmenden Sätze zu bezeichnen, auf die sie sich zur folgenden Stunde vorzubereiten hätten, so dafs sie dieselben ohne grofse Mühe übersetzen könnten. Es würde dann durch die Schüler die Regel zu abstrahieren, zugleich die etwaigen Abweichungen festzustellen sein und durch Rückwärtsübersetzen der Sätze aus dem durch den Lehrer gegebenen Deutschen ins Griechische die Einübung erfolgen. Dann dürfte für die Wiederholung in der nächsten Stunde jeder Schüler ein beliebiges Beispiel für die betreffende Regel auswendig wissen und an ihm dieselbe zu entwickeln imstande sein. Indem man die Wahl der zu erlernenden Sätze dem Schüler freistelle, wecke man sein Interesse an der Sache, mache eine schablonenhafte Behandlung der Grammatik unmöglich und durch die vielseitige Heranziehung der Beispiele den Schüler im Gebrauch der Regel bald gewandter, als wenn man sich mit einem als kanonisch geltenden Satze begnüge, der auf der folgenden Stufe oft nicht mehr als solcher betrachtet werde. Es erinnert diese Methode sehr an den Vorschlag von Gehring in der Geraer Programmabhandlung von 1886 über die *Behandlung der griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda*, über welche Jb. I S. 192 f. berichtet worden ist. Der damals angedeutete Zweifel, ob inhaltlich nicht genügend wertvolle, nur durch ihr Vorkommen bei Xenophon empfohlene Sätze wirklich den Vorzug vor Sätzen verdienen, die, nicht aus Xenophon entnommen, nach Form und Inhalt wertvoll sind, drängt sich auch bei der Musterung der Kochschen Zusammenstellung und bei ihrer Vergleichung mit den im Programm von Essen von Theodor Imme veröffentlichten trefflichen *Mustersätzen zur Einübung der griechischen Syntax* gar sehr auf. Was aber die Nichtbenutzung einer Grammatik anlangt, so erklärt es E. Bachof in einer Anzeige des Buches ZG. 637 auf Grund seiner Erfahrungen für nötig, entschieden nicht blofs die Regeln abstrahieren zu lassen, sondern sie ihnen auch in knapper und mustergültiger Form einzuprägen, was ohne Grammatik seine Schwierigkeiten haben dürfte. Schiller, über dessen Ablehnung eines syntaktischen Lehrbuchs Jb. II 406 berichtet worden ist, hat auf der Berliner Schulkonferenz darauf hingewiesen, dafs man sich an seinem

Giefsener Gymnasium selbst eine griechische Grammatik gemacht habe, $6^1/_2$ Seiten mit Beispielen und kurzen Erläuterungen. Damit komme man aus und erreiche eine ausgedehnte Schriftstellerlektüre (*Verhandl.* 427, vgl. ebenda 177).

Was die *grammatischen Übungen* anlangt, so hat Schiller bei derselben Gelegenheit vorgeschlagen, die häuslichen schriftlichen Übungen, soweit sie aus Übersetzungen in die fremde Sprache bestehen, vollständig fallen zu lassen (*Verhandl.* 425). Dagegen haben sich Hartwig (*Verhandl.* 480 f.) und Pähler (*Verhandlungen* 487) ihrer angenommen.

Pähler nahm bei derselben Gelegenheit auch die Extemporalien in Schutz, über welche Uhlhorn (*Verhandl.* 262) gesagt hatte, dafs sie es seien, die so viele Schüler nervös machten, weil ein fleifsiger Schüler repetiere und immer wieder repetiere, um sie möglichst gut zu schreiben. Pähler meint, wenn man sie so einrichte, dafs die überwiegende Mehrzahl der Schüler, etwa $^3/_4$ bis $^4/_5$ sie gut schreiben können, und wenn die Schüler wüfsten, dafs keine übertriebenen Anforderungen an sie gestellt würden, werde der Schrecken schwinden.

Mit gewohnter Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt hat sich mit dieser Frage E. Bachof beschäftigt in dem Aufsatz *Über griechische Extemporalien*, Gm. 381 ff., 413 ff. Er stellt da zunächst den Zweck dieser Extemporalien dahin fest, dafs sie im wesentlichen Prüfungsarbeiten und nur insofern Übungsaufgaben seien, als sie das rasche Besinnen, die Geistesgegenwart, die Schlagfertigkeit und Selbständigkeit der Schüler üben und stärken. In einer Besprechung der Arten der Extemporalien weist er darauf hin, dafs entsprechend dem Unterschied der Hauptpensa dieser Klassen in den Tertien die Formen-, in den Sekunden die Satzextemporalien vorzuwiegen haben, giebt dann ins Einzelne gehende Anweisungen, welche syntaktische Eigentümlichkeiten der griechischen Sprache in Form von Satzparadigmen schon in Tertia aufgenommen werden können und sollen, um auf eigentliche Satzextemporalien vorzubereiten, und wie die Anfänger auch zu den blofsen Formenextemporalien anzuleiten seien, empfiehlt für Sekunda aus Formen und kleinen leichten Sätzen gemischte Extemporalien, von denen jene aus einem zur Wiederholung aufgegebenen bestimmten Abschnitt der Formenlehre zu entnehmen seien, diese weder aus zusammenhängenden Stücken eines sogenannten „leichten attischen Schriftstellers“ bestehen, noch aus beliebigen Lehr- und Übungsbüchern entnommen werden sollten, verlangt vielmehr sorgfältige Erwägung, welche Wörter nach dem vorangegangenen Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden können, findet deshalb am rätlichsten, die Sätze an das gerade behandelte Gebiet der Grammatik und die jeweilige Lektüre eng anzuschliefsen und teilt endlich Beispiele in dieser Weise im Anschlufs an Xen. Hell. I, 4, 12 f. und Plat. Apol. c. 20 ausgearbeiteter Extemporalien mit. Weiter giebt er unter der Aufschrift „Form“ eine Reihe von kleinen praktischen Winken über eine Verbindung der beiden möglichen Arten und das Tempo des Diktierens und Gruppierens der Formen bei Formen-

extemporalien und über das Diktieren der Satzextemporalien. Beschränkung empfiehlt er sowohl in Hinsicht auf den Übungsstoff als auf den Umfang der Arbeit. Er meint, dafs nur vorkommen dürfe, was festes Eigentum aller Schüler werden müsse, weil sie ohne dasselbe bei der Lektüre überall anstofsen, dafs z. B. hierbei noch strenger alle Seltenheiten und Einzelheiten auszuschliefsen seien als in der Grammatik und stellt von solchen zur Formenlehre gehörenden Dingen eine lange Liste auf, während er in der Syntax auf die oben (S. 31) erwähnte Abhandlung von Gehring, die Arbeit von Joost (Jb. III B 444) und auf die Zusammenstellungen von Koch und Kaegi am Ende ihrer Schulgrammatiken verweist. Im folgenden Abschnitt „Durchnahme und Verbesserung“ empfiehlt er, nachdem die Arbeit in einer halben Stunde niedergeschrieben und dann noch eine Frist von etwa 5 Minuten zum Durchlesen bewilligt sei, den Rest der für das Extemporale angesetzten Stunden zu dessen Durchnahme zu verwenden. Bei der Zurückgabe der Arbeit werde sich der Lehrer dann mit einigen allgemeinen Bemerkungen begnügen können, eingehendere Belehrung aber nur da eintreten lassen, wo ihm nach dem Ausfall der Arbeiten die nochmalige Durchnahme eines im allgemeinen noch mangelhaft verstandenen grammatischen Gebietes notwendig erscheine. Die Verbesserung solle nicht im Texte der Arbeit selbst vorgenommen werden, sondern zur Seite derselben, am besten auf einem breiten Rande, vollständige Abschriften sollen ausgeschlossen oder doch nur als Mittel der Erziehung zu Sauberkeit und Ordnungsliebe gestattet sein und für die Fehler in den Extemporalien keine Strafarbeiten aufgegeben werden dürfen. Dagegen empfehle es sich, die Extemporalien nach der Verbesserung noch einmal mündlich zu wiederholen und solche Wiederholungen auch auf mehrere Extemporalien auszudehnen. Zuletzt wird auch die Beurteilung der Extemporalien im einzelnen und für das Zeugnis erörtert. Bachof ist geneigt, unter Anrechnung minder gewichtiger Fehler als halber, Extemporalien mit 6 Fehlern noch als genügend zu bezeichnen und glaubt für die Berechnung der Gesamtcensur im Griechischen folgendes Schema empfehlen zu sollen: UIII: Ext. + Exerc. + 2 Gramm., OIII: schriftlich + Gramm. + Lekt., II und I: schriftl. + Gramm. + 2 Lekt.

Die *Formenextemporalien*, deren Wert Bachof als unbestreitbar voraussetzt, waren, wie Jb. V, 30 berichtet, von der Schleswig-Holsteinischen Direktorenversammlung verworfen worden. W. Vollbrecht nimmt sich ihrer a. a. O. an und Eichler findet a. a. O. in Prima nur sie zulässig, während er sonst in dieser Klasse keinerlei grammatische Übungen haben will. In letzterer Beziehung tritt ihm Briegleb a. a. O. entgegen, welcher die *Übersetzungen in das Griechische* auch nach dem Wegfall derselben in der Reifeprüfung dem Primaunterricht erhalten sehen will. Auch O. Kohl will dadurch, dafs er sein Übungsbuch nur für Sekunda bestimmt, keineswegs andeuten, dafs Übungen im schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische nicht stattfinden sollen, sondern glaubt

nur, dafs dafür ein besonderes Buch in den Händen der Schüler unnötig sei. Kraufs, der in sein Übungsbuch 11 in den letzten Jahren von höchster Stelle in Bayern gegebene Absolutorialaufgaben hat aufnehmen können, meint, dafs ein gänzliches Aufgeben dieser Übungen im Interesse der Schule und ihrer Ziele nicht zu wünschen, auch nicht wohl denkbar sei, ohne dafs dadurch das Verständnis der griechischen Autoren und eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Schule in Bezug auf Charakterbildung, das Streben nach Gründlichkeit, beeinträchtigt würde.

VI.

Französisch

H. Löschhorn.

I. Methode.

1. Allgemeines.

Auch in diesem Jahre haben sich etliche Stimmen mehr oder minder heftig gegen die Bestrebungen der sogenannten Reformer vernehmen lassen. So hat nach dem im Südwestdeutschen Schulblatte erstatteten Bericht Gutersohn im Verein von Lehrern neuerer Sprachen zu Karlsruhe über die Beobachtungen gesprochen, die er bei verschiedenen Schulbesuchen an der neuen Methode gemacht hat. Die Forderung, sagte er, dafs der Lehrer sich im Unterricht möglichst frei bewege, darf niemals zu einer Verbannung des Lehrmittels führen, wie dies leider oft angestrebt wird. Man weifs nicht, was damit gemeint ist, da selbst der weitestgehende Reformer einen Schriftsteller, ein Lesebuch, eine kurze Grammatik, Lauttafeln, vielleicht auch einen Spiegel und ein Kehlkopfmodell, Dinge, denen die Bezeichnung Lehrmittel nicht zu versagen ist, gern benutzt. Die Lehrbücher von Plattner und Bierbaum unterzog der Redner einer durchaus abfälligen Kritik: bei Anwendung von Büchern der neueren Methode lockere sich die Disciplin! Die Versammlung scheint nicht ohne Widerspruch zugehört zu haben. Oberschulrat von Sallwürk erklärte, aus allem, was vorgetragen worden, ergäbe sich ihm die Überzeugung, dafs die Stellung der alten Methode nicht mehr zu halten ist (S. 164). Auf denselben Ton wie dort hat Gutersohn auch seine Beurteilung dieser Berichte CO. 18, 469 f. gestimmmt. Um so mehr mufste der Vortrag befremden, den er auf dem vierten Neuphilologentage zu Stuttgart über das Thema *Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts* gehalten hat. Wie wenig die Gegner der Reformbestrebungen mit diesen Ausführungen einverstanden sind, geht z. B. aus dem Referate Tangers, Herrigs Archiv 86, 119 deutlich hervor. Gutersohn ver-

folgt in dem Vortrage den Zweck, „von einem möglichst freien, unbe fangenen Standpunkte aus Umschau zu halten über diejenigen Leistungen und Vorschläge der Reform, die von allen Seiten Anklang gefunden haben, deren Nutzen, Wert und praktische Durchführbarkeit als unbestritten gelten darf“; es soll festgestellt werden, was im gegenwärtigen Gewoge der Widersprüche die „Anhänger verschiedener Richtungen eint und trennt, was wir noch als gemeinsamen Boden erachten können, was aber nur als durchaus subjektive Ansicht oder Behauptung zu erklären sei und erst noch der Erprobung durch die Lehrpraxis bedürfe“. Dafs es dazu Zeit ist, geht ihm aus der Überzeugung hervor, es dürfe die jetzt bezüglich der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts herrschende Verwirrung nicht mehr gröfser werden, auch nicht mehr lange andauern, wenn nicht Schule und Schüler schwer dadurch geschädigt werden sollen. Der Vortragende verbreitet sich sodann über vier Controverspunkte, indem er die Hauptbestimmungen der preufsischen Lehrpläne seinen Erörterungen zu Grunde legt. *I. Aussprache, Lautlehre und Lautschrift.* Sind auch die bisher beobachteten Verfahren, dem Schüler eine richtige Aussprache zu übermitteln, keineswegs gering zu schätzen, so ist doch die „tiefere Begründung, die wahre Aufklärung über das eigentliche Wesen der Laute fremder Sprachen, über das Geheimnis einer möglichst idiomatischen Aussprache namentlich im Englischen, das wollen wir alle gerne zugeben, dies ist doch erst erreicht worden durch das Aufblühen der Phonetik oder Lautphysiologie“. Jeder Lehrer fremder Sprachen mufs sich die Hauptergebnisse dieser Wissenschaft zu eigen machen. In der Frage, wie weit sie in den Schulunterricht hineinzuziehen, glaubt Gutersohn den Sieg einer gemäfsigten, verständigen Auffassung nahe. Er beruft sich auf Aussprüche Quiehls und Max Walters, deren Standpunkt „in kurzer Zeit die Zustimmung sämtlicher Fachgenossen finden mufs, und so sind wir in der Einheit der Ansichten wieder um einen bedeutenden Schritt weiter gekommen“. Auch über die Verwendung der Lautschrift im Unterricht ist Einigkeit zu erreichen möglich, nachdem ein Boden der Verständigung in dem Sinne gefunden sei, dafs hier ein abschliefsendes Urteil zur Zeit nicht möglich scheint, dafs erst zahlreiche Erfahrungen darüber zu sammeln und zu sichten sein werden, dafs aber von einer zwangsweisen Einführung in die Schule nie und nimmermehr die Rede sein kann. Die gleiche Freiheit will der Vortragende auch der Verwertung der Phonetik im Klassenunterricht gewahrt wissen. Die Forderung der Reform vom Laute auszugehen, verwirft er mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, dafs von vornherein die Lautvorstellung sich an eine bleibende Schriftvorstellung anschliefst, er verlangt aber, dafs die genaueren Beziehungen zwischen beiden von Anfang an klar und durchsichtig gemacht werden. Gleichzeitige Einführung in Aussprache und Rechtschreibung, wie sie im Unterricht in der Muttersprache betrieben wird, ist demnach erforderlich; auch Hempfing betonte dies in einer — dem Ref. leider unbekannt gebliebenen — Programmabhandlung (Marburg, Rg.).

II. Bedeutung und Betrieb der Grammatik. Mit Unrecht sage man der Reform nach, sie wolle die Grammatik aus der Schule verbannen; ihr Verlangen, den grammatischen Stoff auf ein möglichst geringes Mafs zu beschränken, sei als berechtigt anzuerkennen, wenn auch freilich noch ein grofser Schritt sei vom Worte bis zur That. Anders steht es mit der Forderung, sogleich mit einem zusammenhängenden Lesestück den Unterricht zu beginnen. Es enthält gewöhnlich eine starke Anhäufung von Schwierigkeiten bezüglich Aussprache und Grammatik, der Unterricht bleibt längere Zeit ein mechanisches Vorsagen und Nachsagen, ein bedenkliches Eindrillen unverstandenen Stoffes. Der Einzelsatz allein könne dem pädagogischen Gesetz: „vom Leichteren zum Schwereren“ gerecht werden, er allein bringt dem Lernenden den Stoff in ganz kleinen Teilen unter Vermeidung jeder Anhäufung von Schwierigkeiten bei. Es sei nicht zutreffend, dafs die Einzelsätze zerstreuend auf den Geist des Schülers einwirken; auch lassen sich gehaltvolle Einzelsätze oft recht gut zu einfachen Sprechübungen verwenden. Immerhin ist nicht ausgeschlossen, dafs schliefslich nach vielen Versuchen auch eine wirklich methodisch geordnete Sammlung ganz einfacher, zusammenhängender Lesestücke entsteht. Dadurch begründet G. folgende These: „Die gut gewählten Einzelsätze bieten zwar alle Gewähr für einen naturgemäfsen, erfolgreichen methodischen Unterrichtsgang; dennoch wird auch die Bedeutung des zusammenhängenden Lese- und Übungsstoffes immer allgemeiner anerkannt werden, je mehr die betreffenden Texte sich durch vielseitige Erfahrungen als wohlgeeignet und einfach genug erweisen“.

III. Schriftliche Übungen. In der Bekämpfung der bisher gebräuchlichen schriftlichen Übungen ist man, nach des Vortragenden Ansicht, zu weit gegangen. Doch giebt er zu, dafs in manchen Schulverhältnissen gelegentlich die freie Arbeit an die Stelle der Übersetzung treten kann; allen Wünschen könne am besten entsprochen werden, wenn in den Reifeprüfungen neben der Übersetzung aus dem Deutschen die freie schriftliche Arbeit zur Wahl gestellt wird. Zu grofsem Dank sei man der Reform und ihren Lehrmitteln dafür verpflichtet, dafs sie dazu anleiteten, die Übersetzung durch vielgestaltige Umwandlungen des fremdsprachlichen Lesestücks zu ersetzen. Es werde „sich diese Sprachübung, sofern sie nur mit Geschick noch viel weiter ausgestaltet wird und in den neusprachlichen Lehrbüchern zur vollen Durchführung gelangt, als eine der fruchtbarsten und nützlichsten Anregungen der ganzen Reformbewegung erweisen“.

IV. Lektüre und Sprechübungen. Es wird der trefflichen Lehrbücher, die in letzter Zeit von Anhängern der Reform und anderen Fachmännern geschaffen worden, als hervorragender Lehrmittel für Unter- und Mittelstufe gedacht und der Forderung, „in französischer Sprache französische und nicht andere Geschichte“ Beifall gespendet. Auch betont G., dafs die Bemühungen der Reformer um Sprechübungen den entschiedensten Beifall gefunden haben; es wird keinen verständigen Lehrer

geben, der nicht zugestände, dafs früher in dieser Beziehung viel versäumt worden ist. Die bezüglichen Thesen lauten: „Zur Gewinnung eines wohlgewählten, geistig bildenden Lesestoffes, namentlich zur Einführung in Geographie, Geschichte und Volkskunde des fremden Landes, ist das gut angelegte Lesebuch (neben den Spezialausgaben von gröfseren Originalwerken) unentbehrlich; die Reformbewegung hat nach dieser Richtung eine Reihe trefflicher Lehrmittel geschaffen. — Die Forderung frühzeitiger und eingehender Pflege der Sprechübungen ist in hohem Mafse berechtigt; soweit Zeit dafür vorhanden, werden dieselben sich vorzugsweise im Anschlufs an einen leichten, einfachen Lesestoff fruchtbar und erfolgreich erweisen."

Wir sind auf diese Ausführungen Gutersohns so ausführlich eingegangen, weil sie von einer Seite kommen, deren Abneigung gegen die Leistungen und die Bestrebungen der Reformer bisher nichts weniger als verhehlt wurde, und weil der Vortrag vor einer Zuhörerschaft gehalten wurde, die berufen war, die am Versammlungsorte empfangene Anregung in alle Teile Deutschlands hinauszutragen. „Obgleich," sagt das Schlufswort, „aus Mangel an Zeit eine allgemeine Erörterung über die gemachten Vorschläge nicht stattfand, so darf doch erwähnt werden, dafs die versöhnliche Haltung der Ausführungen vom Vorsitzenden (Herrn Oberschulrat von Sallwürk-Karlsruhe) ausdrücklich anerkannt wurde, und dafs namentlich durch den nachfolgenden persönlichen Verkehr und Meinungsaustausch eine Vermittlung und gegenseitige Anerkennung zwischen den Vertretern der verschiedenen Richtungen in der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts angebahnt und gefördert worden ist."

Über die *Aussichten der Reform in Württemberg*, die sich ihr dort entgegenstellenden Schwierigkeiten, über den Unterschied des fremdsprachlichen Studiums in Preufsen und dort und die daraus entspringenden verschiedenartigen Forderungen sprach Ehrhart vor der oben genannten Versammlung.

Sehr energisch tritt E. Lobedanz in seiner Abhandlung *Der Unterricht in Lektüre und Grammatik besonders im Französischen* der Reform gegenüber. Er spricht sich vornehmlich gegen den Beginn des Unterrichts mit dem zusammenhängenden Lesestück aus, da dies dem Lernenden viel zu viel Stoff bietet, ihn durch die Länge der Zeit, die zur Behandlung erforderlich ist, ermüdet und langweilt; er hält es sogar für unbedingt nötig, mit französischen resp. englischen Einzelsätzen anzufangen. Später treten deutsche Übungssätze hinzu: können doch gewisse schwierige Partieen der Grammatik nur durch Übersetzung in den bewufsten Besitz des Schülers übergehen. Schriftliche Arbeiten müssen diesen mündlichen Übungen an die Seite treten, denn — eine etwas ungeheuerliche Behauptung — „wir haben uns einmal so daran gewöhnt, unsere schwierigsten Denkarbeiten auf schriftlichem Wege vorzunehmen, dafs wir auch in der fremden Sprache dieser Ausdrucksweise den Vorzug geben müssen"! Zum Schlusse bringt Verf. den Nachweis, dafs die Schüler

„nach unserer Methode zwei- bis zehnmal mehr lesen als die nach der analytischen Unterrichteten. Auch er verlangt Anschlufs der schriftlichen Arbeiten und der Sprechübungen an die Lektüre.

Mit der Reform scharf ins Gericht geht auch O. Weifsenfels, *Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts*, wobei er an seinen früheren geistvollen Aufsatz „Die natürliche und die künstliche Spracherlernung“ (ZG. 1890, S. 84 f.) anknüpft. Nachdem die von der Reform aufgestellten Ziele und der von ihr geforderte Unterrichtsbetrieb dargelegt sind, gesteht der Verf. zu, dafs die bisher übliche grammatische Methode leicht Gefahr läuft, zu abstrakt und regelfreudig zu werden; indessen müsse der Unterricht nach der neuen Methode bald einem steuerlosen Schiffe ähnlich werden und in Bonnenplapperei ausarten. Die Berechtigung dieser Methode auf die Bezeichnung analytisch wird bestritten, denn auch die alte Unterrichtsweise verzichte nicht auf Analyse. Indessen bricht die neue Richtung nicht so schroff, wie man anzunehmen geneigt ist, mit dem Hergebrachten: man darf es als eine wirkliche pädagogische Errungenschaft bezeichnen, dafs das Einseitige und Unzureichende des streng grammatischen Unterrichts klar erkannt worden ist. Das Ziel der Reform, welche neuere Sprache lehrt, um die Schüler zu befähigen, sich sprechend und schreibend ihrer zu bedienen, ist freilich weder der Schule würdig noch auf der Schule erreichbar. Ein viel höheres Ziel ist dem Sprachunterricht gesteckt, nämlich — und der Verf. stimmt darin mit oft in der Reformlitteratur ausgesprochenen Wünschen durchaus überein — „vertraut zu werden mit dem Genius der Sprache, welcher zugleich auch der Genius des Volkes ist, das ist vielmehr das kulturhistorische Ziel des Sprachunterrichts, auch hinsichtlich der modernen Sprachen. Nicht also um vor allem in Zukunft selbst mit freier Beweglichkeit die fremde Sprache sprechen und schreiben zu können, soll der Schüler sich im Sprechen und Schreiben üben, sondern um leichterer, sicherer und gründlicher vor allem das in dieser Sprache Geschriebene erfassen zu können.“

Damit sagt Weifsenfels also nichts Neues. Die Stellung, welche die neue Methode der Grammatik gegenüber einnimmt, ist ihm nicht verständlich, wohl weil auch er an Fabeleien glaubt, die kritiklos über diesen Punkt in die Welt geblasen werden; die Abneigung gegen das Übersetzen ruft seine Polemik nicht minder wach, doch macht er „diesen Reformen“ auch hier wieder ein Zugeständnis. „Mag auch Jahre hindurch alles immer übersetzt werden müssen, so kommt doch dann eine Zeit, wo wenigstens bisweilen das Gelesene nicht übersetzt zu werden braucht, zum Schlufs, wenigstens im neusprachlichen Unterrichte, sollte das Übersetzen des Gelesenen auf die schwierigeren Stellen beschränkt bleiben. Ich behaupte sogar, dafs ein entsprechendes Verfahren auch für den altsprachlichen Unterricht möglich ist, wenn auch in bescheidenerem Umfange.“ (S. 526.) Und ebenso wie Gutersohn räumt der Verfasser der Reform das Verdienst ein, durch kecke Angriffe die regelsüchtige, seelenmörderische Pedanterie aufgerüttelt und etwas an sich irre gemacht zu

haben, die das Nebensächliche mit demselben Nachdruck wie das Wesentliche in den Kopf des Schülers hineinarbeitet. Wenn aber Weifsenfels zur Bekräftigung seines Verdikts der Sprechfertigkeit eine Persiflage der Gespräche schreibt, die in der Klasse vorgeführt werden, so ist zu bemerken, dafs sie doch nicht immer so geistlos sein werden, wie er durchaus will. Auf das Citat aus Jäger, man schösse auf Truppen!, die sich zurückziehen, wollen wir nicht eingehen — der Aufsatz mufs allen zur Freude gereichen, die sich der neuen Richtung verwandt fühlen, denn er enthält höchst beachtenswerte Zugeständnisse und nicht minder beachtenswerte Anfechtungen.

Albert von Roden beantwortet in einer umfangreichen Broschüre die Frage *Inwiefern mufs der Sprachunterricht umkehren?* Seine Arbeit ist recht wohl geeignet, in die Streitfrage und die auf sie bezügliche Litteratur einzuführen. Unter den von den Reformern erstrebten Zielen erscheint ihm die Sprachfertigkeit auf Kosten wichtigerer Dinge weit überschätzt; sie ist ihm lediglich ein Nebenzweck, „ohne den zwar der Hauptzweck nicht oder doch nur unvollkommen zu erreichen ist, nämlich die allgemeine Geistesbildung". Dagegen räumt von Roden ein, dafs die Lektüre mehr als bisher in den Mittelpunkt des Unterrichts treten mufs und stärker zu betreiben ist, als es vielfach geschieht. Eine höhere Wertschätzung als dem Sprechen ist den schriftlichen Übungen zuzuweisen: „eine, wenn auch bescheidene schriftstellerische Leistung setzt doch ein ungleich höheres Mafs scharfen Erfassens und anhaltenden Denkens und demgemäfs von geistiger Erziehung überhaupt voraus (als das Sprechen)". Auch den Übersetzungen wird durchaus das Wort geredet, sowohl denen aus der Fremdsprache ins Deutsche, wobei der Verfasser mit Münch nicht nur auf eine genaue wörtliche Wiedergabe, sondern auch auf ein gutes, auf ein gewähltes Deutsch Wert legt, als auch denen aus dem Deutschen in die Fremdsprache: diese Übungen gelten ihm als ein vorzügliches Mittel zur Erlangung sicherer Kenntnisse, nicht nur in der Grammatik, sondern auch im Wortschatze wie in der Synonymik und Phraseologie. Auch auf der Oberstufe seien sie vorzunehmen, zusammenhängende Texte aus den verschiedensten Gebieten heranzuziehen, gediegener Inhalt und gutes Deutsch in ihnen erforderlich. Indessen sei mit solchen Übungen nicht zu früh zu beginnen, auch müssen Einzelsätze thunlichst vermieden werden. In dem zweiten, der Methode gewidmeten Abschnitte behandelt der Verfasser zunächst die auf der Unterstufe anzuwendende Lehrweise. In betreff der Aussprache stellt er sich auf den Standpunkt, den Walter und Quiehl präzisiert haben: wissenschaftliche Phonetik sei dem Lehrer vertraut, bleibe aber der Schule fern; im Unterricht soll sie höchstens in der allerelementarsten Weise zu rein praktischen Zwecken Verwendung finden. Doch spricht sich Verfasser günstig über die Anwendung von Lauttafeln aus; das Lesen will er sogleich nach Einübung der Laute an kleinen zusammenhängenden Lesestücken üben; dabei ist von Anfang an das Zusammenziehen der Worte zu einem Sinnganzen fest ins Auge zu

fassen, die beliebte Überschätzung der Liaison aber zu vermeiden. In diesem Punkte berührt sich die Ausführung von Rodens mit dem sehr lesenswerten Aufsatz von Joh. Ellinger *Zur Bindung in der französischen Lektüre* Z R 15, 326 f. Zur Lautschrift in der Schule nimmt v. R. keine bestimmte Stellung ein, dagegen verwirft er mit Entschiedenheit die Forderung, den Laut zur Grundlage der Formenlehre zu machen. Hinsichtlich der Lektüre, der Grammatik und des Wortschatzes steht Verfasser durchweg auf dem Boden der Reform; auch jenen „trivialen, bonnenmäfsigen Sprechübungen“ ist er keineswegs abhold. „Nun, bis zu einem gewissen Grade schadet selbst das Bonnenmäfsige nichts, es ist sogar zu einiger Fertigkeit notwendig und ist eine gute Vorbereitung für Besseres.“ In welcher Weise v. Roden schriftliche Arbeiten vorgenommen wissen will, ist beachtenswert. An Stelle des Extemporale giebt er eine Reihe von Übungen, deren Verschiedenheit schon Gewinn bringen mufs. Auch das Diktat kommt zu seinem Rechte. Die Mängel der neuen Methode treten auf der Mittel- und Oberstufe viel deutlicher hervor als auf der Unterstufe. An einzelnen Beispielen versucht v. R. nachzuweisen, dafs es mit der Forderung „an Stelle der Regel trete das Prinzip“ nicht viel auf sich hat. Auf systematischen Betrieb der Grammatik will der Verfasser nicht verzichten, da ihm der systematische wie der übrige Sprachunterricht „dem Ziele der allgemeinen Geistesbildung dient und dienen mufs, und zwar dient er der logischen Schulung des Geistes wie kein Zweig des sprachlichen Unterrichts“. Während überall der Ruf nach Beschränkung des grammatischen Stoffes ertönt, läfst der Verfasser dieses Verlangen nur für die Formenlehre gelten, fordert aber in der Syntax stellenweise eine Erweiterung der meisten vorhandenen Grammatiken: „die meisten behandeln nämlich die Lehre von den Kunjunktionen ganz stiefmütterlich und die eigentliche Satzlehre gar nicht.“ Er rechnet den Reformern die Unterschätzung der Grammatik als starken Fehler an und sucht den Grund für ihre Auffassung recht unzweideutig in ihren mangelhaften Kenntnissen. Auf der Mittelstufe soll die grammatische Unterweisung zum Abschlufs kommen, die Oberstufe hat zu vertiefen und zu vervollständigen. Neben die Grammatik treten hier mündliche und schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen, das eine vorzügliche geistige Gymnastik bilde: z. B. soll der Schüler seinen historischen und geographischen Leitfaden, vorausgesetzt, dafs er in gutem Deutsch geschrieben ist, ins Englische oder Französische übersetzen, und „warum in der Prima nicht auch, wenn auch nicht gerade als einzige Übung, ein deutscher Schriftsteller, etwa Schiller oder Lessing, natürlich nicht gerade die schwersten Stellen aus ihnen, übersetzt werden soll, vermag ich nicht einzusehen“. Der Stoff der Lektüre mufs in erster Linie die französische oder englische Geschichte behandeln, doch ist dabei Beschränkung auf die geschichtlich und kulturgeschichtlich wichtigsten Epochen (Kreuzzüge, Louis XIV, Revolutionszeitalter — Normannen, Queen Elizabeth, Revolution und Unterwerfung Indiens) notwendig. Das Sprechen hat sich der

Lektüre anzuschliefsen, doch soll man nicht zu viel verlangen, kein längeres zusammenhängendes Sprechen oder gar freie Vorträge, vielmehr Frage und Antwort. Exercitium und Extemporale sind beizubehalten, ebenso das Diktat, wenn auch in beschränktem Umfange und nur in Anknüpfung an Bekanntes, vornehmlich an die Lektüre. Freie oder produktive Arbeiten dürfen daneben nicht fehlen. Der Aussprache ist fortwährend die sorgfältigste Beachtung zuzuwenden. Für die von Vietor und Kühn aufgestellte Forderung, mit dem Englischen den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen, vermag sich von Roden nicht zu erwärmen. Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, dafs das Buch sich für keine der beiden Richtungen ausschliefslich entscheidet, sondern bald den Aufstellungen der Reformer, bald denen ihrer Gegner Recht giebt. So entspricht es seinem Motto: Prüfet aber alles, und das Gute behaltet.

Als ein Gegner phonetischer Erörterungen und der Verwendung einer Lautschrift im Unterricht tritt Rud. Alscher auf in dem Aufsatze *Ein Versuch mit der analytisch direkten Methode.* Verfasser hat seinem Unterrichte Fetters Lehrgang der französischen Sprache zu Grunde gelegt und dabei eine Reihe von Vorzügen der darin angewandten Methode, freilich auch einige Mängel entdeckt. Er rechnet dahin, 1. dafs das Auge weniger als früher geübt wird und die Schüler schlechter (d. h. wohl weniger orthographisch richtig) schreiben als in früheren Jahren. Wie dieser „Mangel" zu beurteilen, hat Bechtel bereits ausgeführt. Schwerer wiegt der zweite Vorwurf: es werde Oberflächlichkeit erzeugt und gefördert. Alscher konstatiert, dafs in einer Reihe von diktierten Sätzen viele Fehler in Übersetzung und Niederschrift gemacht wurden! (Die Redaktion der ZR macht dazu die Bemerkung: Stimmt es zum Wesen des vom zusammenhängenden Texte ausgehenden Lehrverfahrens, eine Reihe von ungleichartigen Sätzchen als Übung und Probe zu geben? Die von uns Jb. 1889 VI, 6 in ihrem Verhalten zur Reform charakterisierte Redaktion übersieht, dafs es sich hier um ein Lehrbuch handelt, das den Einzelsatz nicht grundsätzlich verwirft.) 3. Beim Abfragen der Vokabeln blieben auch bessere Schüler weit häufiger die Antwort schuldig, als dies in früheren Jahren der Fall war; es kam sogar vor, dafs sie den im Lesestück benachbarten Ausdruck zur Antwort gaben; 4. blieben die grammatischen Kenntnisse geringer, sowohl in der fremden Sprache, als auch im Deutschen, das durch jene gefördert werden soll; 5. fehlt der neuen Lehrart die formal bildende Kraft, sie eignet sich 6. überhaupt nicht für stark besetzte Schulklassen. (Vgl. dazu die Ausführungen Horáks.)

Eine Broschüre von H. Siegl, *Über schulmäfsigen französischen Sprachunterricht nach neueren Anschauungen und einiges andere, was damit zusammenhängt* wird von G. Weitzenböck ZR. 15, 667 als ein anmafsendes, nach Inhalt und Form verworrenes, an Widersprüchen reiches Machwerk verurteilt. — Zunächst gegen Kühn und Walter, in zweiter Linie gegen Vietor, Franke und die gesamte Reformbestrebung wendet sich Direktor

Seeger in seinen *Bemerkungen zu den Schriften der Herren Dr. Karl Kühn und Max Walter betreffend die Reform des französischen Unterrichts.* In 14 Paragraphen stellt er den von den Genannten erhobenen Forderungen seine wesentlich abweichenden Ansichten gegenüber; er behandelt u. a. die Poésies enfantines des Kühnschen Lesebuchs, Einzelsätze, Anschauungsbilder, das induktive Verfahren beim grammatischen Unterricht, schriftliche Übungen, phraseologische Übungen. Aus den von ihm S. 5 formulierten „Sätzen der älteren Pädagogik" seien folgende hervorgehoben: „Freilich soll der Unterricht so bald als möglich zu zusammenhängender Lektüre übergehen. So lange aber die Konjugation des regelmäfsigen franz. Verbs nicht eingeübt ist, sind die Einzelsätze ohne Schaden für den Unterricht gar nicht zu umgehen. „Bei deutschen Schülern, welche wöchentlich einen 8, 6 oder gar nur 4stündigen franz. Unterricht empfangen, mufs das Sprachgefühl (oder das unbewufste richtige Treffen des franz. Ausdrucks) durch das Sprachbewufstsein (d. h. das bewufste Anwenden grammatischer Regeln) gestützt werden." „Das Übersetzen eines original-deutschen Textes ins Französiche ist eine Kunst wie das Lösen geometrischer Probleme, und es darf jenes in der Schule ebensowenig wie dieses vernachlässigt werden. Freilich darf der Unterricht sich nicht einfallen lassen, in der einen oder in der anderen Kunst Virtuosen erziehen zu wollen; aber beide Künste sind bis zu einer gewissen Grenze lehrbar, und in beiden giebt es leichte und schwere Aufgaben zu lösen, so dafs es dem Lehrer möglich ist, seine Forderungen nach den Fähigkeiten der Schüler abzumessen." „Die beste Form des syntaktischen Unterrichts auf der Mittelstufe ist die dogmatisch-praktische." „Die Syntax ist so ausführlich zu betreiben, dafs sich die einzelnen Regeln zu einem wohlgegliederten, in sich geschlossenen Lehrgebäude zusammenfügen. Die syntaktische Regel, richtig erfafst und an die rechte Stelle im Lehrgebäude gestellt, ist und bleibt das beste Mittel in den Geist einer fremden Sprache einzudringen."

Eine vermittelnde Stellung im Kampfe der Methoden nimmt Bretschneider in dem Aufsatze zur *Praxis des Unterrichts im Französischen* ein. Er begreift es heut nicht mehr, wie er einst mit seinen Schülern „beide Plötze" hat durchnehmen können, ohne ihnen auch nur eine Regel zu schenken; andererseits vermag er sich nicht zu der Neuerung zu entschliefsen, im Elementarunterricht sogleich mit zusammenhängenden Stücken zu beginnen. Er findet die der Natur entsprechende Methode darin, dafs das Kind erst Worte und dann Sätze lernt, die sobald wie möglich sich verlängern und Zusammenhang unter sich gewinnen mögen. Die Lektüre darf erst eintreten, wenn das Wesentlichste aus der Elementargrammatik festes Eigentum der Schüler geworden; dann aber ist sie auch zum Mittelpunkt zu machen, während die Grammatik ein Nachschlagebuch bleibt. Darauf weist der Verfasser nach, wie sich auf der Mittelstufe der dem Lesestück sich anschliefsende Unterricht gestaltet; er führt aus, welche Fülle und welche Abwechselung in den Übungen möglich ist.

Beispiele, die seinen Lectures et Exercices français entnommen sind, machen seine Aufstellungen anschaulich.

Auch E. O. Stiehler steht trotz der heftigen und an Ausfällen gegen die Vertreter der Reform reichen Sprache, die er im ersten Teile seiner Arbeit führt, gewissen Forderungen der neuen Methode keineswegs unsympathisch gegenüber. Der erste seiner *Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbestrebung* gilt der „wissenschaftlichen“ Grammatik im Sprachunterricht und der Stellung der Grammatik bei den Reformern überhaupt. Er bekämpft sowohl die Richtung, welche „aus einer französischen Stunde eine Stunde vergleichenden Sprachunterrichts machen“ will, als auch die, welche auf jeglichen grammatischen Unterricht in den neueren Sprachen verzichtet. Glücklicherweise erfährt man in den nächsten Zeilen (S. 18), dafs es sich nicht um jegliche, sondern nur um systematische Grammatik handelt; und S. 24 gesteht der Verfasser selbst unumwunden ein, dafs systematische Zusammenstellungen der Jugend zuwider sind. Dagegen erhebt Stiehler die Forderung, den grammatischen Stoff zu beschränken. „Knapp soll die Grammatik sein, nur das Allernötigste soll sie enthalten, sonst kommen wir keinen Schritt weiter in der Reform des Unterrichts.“ S. 32: „Die Feinheiten der Syntax sollten in Zukunft entschieden der Lektüre überlassen bleiben: sie werden sich dem Gedächtnisse viel besser am zusammenhängenden Texte als an den paar Beispielen einprägen, die der Regel doch nur auf den Leib geschrieben oder mit mehr oder weniger Gewalt aus einem Historiker herausgezerrt worden sind.“ Endlich auf der folgenden Seite: „Die französische wie die englische Grammatik ist auf das für den Schüler unbedingt Nötige zu beschränken. Danach ist sowohl das Lehrbuch wie die Methode einzurichten. Deshalb, ferner, weil sie durchaus keine Zeitersparnis bedeutet, weil sie noch gar nicht vollständig ausgebaut, endlich weil sie weder konsequent durchgeführt noch durchführbar ist, ist auch die sogenannte „wissenschaftliche“ grammatische Methode im praktischen Schulunterrichte nur bei den Kapiteln zu verwenden, bei welchen sie den Schülern wirklich ohne Zeitverlust zu gröfserer Klarheit verhelfen kann. Der zweite Streifzug richtet sich gegen die Lautphysiologie im Schulunterricht. Stiehler steht nicht an, die mangelhafte Beschaffenheit der Schulsprache des Französischen und Englischen zuzugeben. Er findet aber den Grund dafür — und das ist beherzigenswert — darin, dafs auf eine korrekte und deutliche Aussprache der Muttersprache in unseren Schulen zu wenig Wert gelegt wird: „denn solange unsere Schüler ihr Deutsch nicht möglichst dialektfrei sprechen, werden sie auch keine Laute hervorbringen, die als französische oder englische gelten können.“ Die Grundbegriffe der Phonetik sind den Schülern nur ganz gelegentlich, gleichsam unabsichtlich beizubringen und haben sich durchaus nur als kurze, klare, allgemein verständliche Erklärungen und Anweisungen darzustellen. Doch bleibt Vor- und Nachsprechen die Quintessenz jedes Ausspracheunterrichts.

Der Reform weniger abhold, als es auf den ersten Blick scheint, ist

A. Gille in seinem Aufsatz *Der Anfangsunterricht im Französischen.* Er bekämpft die Forderung, von vornherein ein französisches Originallesestück der Unterweisung zu Grunde zu legen, auf lautphysiologische Erörterungen besonders einzugehen und das sogenannte Hinübersetzen zu vermeiden. Er führt dem Schüler zuerst fremdsprachliche Wörter vor, die ihm bereits bekannt sind: le soldat, le général und andere Chargenbezeichnungen, l'armée, le corps, la cavalerie, la garde. Daraus bildet dann der angehende kleine Freiwillige Sätzchen wie: l'empereur allemand a une armée. Hier werde der Schüler nicht, wie es beim Lesestück geschieht, unvermittelt in eine fremde Welt hineingestofsen, indem sich zu den fremden Wörtern mit ihrer fremden Schreibung und fremden Aussprache auch noch ein fremder Inhalt gesellt. Nun weifs ich freilich nicht, was an dem hübschen Lesestück bei Ricken Vom ungehorsamen Mäuschen oder an Ulbrichs Le bouclier Fremdartiges dem Schüler entgegentritt. Auch die Forderung, die zu gewinnenden grammatischen Bildungen, besonders die „für den Anfangsunterricht so wichtigen Verbalformen" lange Zeit nur als Vokabeln auftreten zu lassen und erst spät zum geschlossenen System, wie es die Konjugationstabelle anschaulich macht, überzugehen, wird vom Verfasser angegriffen. Es sei dies fehlerhaft, da auf diese Weise das so wichtige Moment der Erwartung ganz unberücksichtigt bleibt; sobald eine Verbalform vor dem Schüler auftaucht, würden die anderen desselben Tempus natürlich in deutschem Gewande sofort in sein Gedächtnis reproduziert: sei das Kind doch aus dem deutschen und noch mehr aus dem lateinischen Unterricht gewöhnt, jede Form nur als Teil des betreffenden Tempus anzusehen. Von selbst drängt sich ihm die Frage auf: wie werden die „Gefährten" dieser Form im Französchen aussehen? Diese Frage aber verrät „unwillkürliche Aufmerksamkeit", und diese ist die kräftigste Gehilfin des Lehrers. Zweitens spricht gegen jene Forderung der Umstand, dafs sich eine Reihe von Vorstellungen, die in innerer Beziehung zu einander stehen — „und solch eine Reihe ist doch wohl das Konjugationssystem eines Tempus" (nein, dazu macht es erst der grammatische Unterricht!) — leichter dem Gedächtnis einprägt, als eine Reihe nicht zusammengehöriger Vorstellungen. So erscheint es dem Verfasser sehr notwendig, das System grammatischer Formen im Unterricht stark zu betonen; er erblickt die Aufgabe des Lehrers darin, aus jeder Lektion möglichst als Resultat ein solches System zu gewinnen. Bei Gille gipfelt der Unterricht im Interesse an dem grammatischen System. Da darf es nicht befremden, wenn er gesteht: allerdings erwächst aus dieser Betonung des grammatischen Prinzips eine Schwierigkeit, nämlich die, das Interesse des Schülers am Inhalt festzuhalten. Da das aber notwendig ist, so mufs ein Stoff gewählt werden, der bereits das Interesse so weit besitzt, dafs er auch bei neuem Erscheinen die Aufmerksamkeit sofort gewinnt. Solche Stoffe entnimmt man der Geographie, den Abenteuern des Robinson; auch die Varusschlacht ist geeignet. Wenn dann am Schlusse des Vierteljahrs in einer nach den

Wortarten geordneten Repetition die Resultate des Unterrichts zusammengefafst werden, so sei es leicht, durch Briefe und Gespräche die sich ergebenden Lücken im grammatischen Wissen zu füllen. — Eine richtige Aussprache und die Kenntnis der Laute erwirbt sich der Schüler durch aufmerksames Hören, Nachsprechen und Vergleichen der in den Wörtern enthaltenen Laute. „Die jugendliche Wissenschaft der Lautphysiologie wird öfters mit Vorteil herbeigezogen werden können, um einen fremdartigen Laut klarer zu machen.“ Wie der Laut wird auch die Form induktiv aus dem Lesestoff gewonnen. Die Anwendung einer Lautschrift wird mit Hinweis auf eine Äufserung von Sallwürks verworfen; seltsam klingt die Bemerkung: „auch H. Schiller erklärt sich gegen die wissenschaftliche Behandlung der Lautlehre in der Schule.“ Eine wissenschaftliche Behandlung hat doch noch niemand gefordert, es ist immer nur von einem rein praktischen Verfahren die Redde gewesen. Hauptsache bleibt für Gille, dafs immer wieder die Verbalformen im geschlossenen Rahmen des Paradigmas aufmarschieren, doch müsse dabei das Entstehungsgesetz zur Anschauung gebracht werden. — Auch Reproduktion im Sinne der Reform erscheint dem Verfasser verwerflich. Sie genüge nicht, da der Schüler dabei immer nur an denselben Formen desselben Verbs klebt; „er erhebt sich nicht von der Anschauung zur Höhe des Begriffs, von der aus er von beliebigen Verben beliebige Formen bilden mufs!“ Zwingt man ihn aber, durch Umgestaltung der Sätze neue Formen hineinzubringen, so ist der innere Vorgang dabei der, dafs der Schüler den Satz in Gedanken erst deutsch bildet und dann übersetzt. „Es heifst also nur die Arbeit verkürzen und Zeit ersparen, wenn man dem Schüler den deutschen Satz als Übungsaufgabe giebt. Solcher Satz macht es dem Schüler nicht möglich, in schlauer Weise gefährliche Klippen (!) zu umschiffen, wie bei freier Reproduktion.“ Dem Referenten erscheint ein Schüler, der sich auf diese Umschiffung versteht, geistig reifer und gewandter, als einer, der im sicheren Besitz grammatischer Regeln über die Klippen ohne Zagen dahinsegelt.

Hinsichtlich der Einzelsätze sei hier noch auf die PA 32, 401 zu findende Äufserung verwiesen: „Leider herrscht auf den meisten Anstalten noch die altbeliebte Übersetzungsmanier vor, wonach die Schüler von Sexta resp. Quinta an angeleitet werden, eine Anzahl von geistlosen Einzelsätzen mühsam in das Französische zu übertragen. Dafs dies das sicherste Mittel ist, jedes französische Sprachgefühl zu ertöten, bedenken die wenigsten. Ganz wegfallen soll das Übersetzen aus dem Deutschen nicht, allein es soll wenigstens nicht im Anfangsunterricht getrieben werden, um den Schülern nicht alle Lust und Liebe zur Sache zu verleiden.“

A German Advocat of Utilitarian Education fordert energisch zu rationellem Betrieb des Sprachunterrichts auf in einer in nicht ganz einwandfreiem Englisch geschriebenen Broschüre *The Teaching and Learning of Foreign Languages.* Es ist jedes Lehrers heilige Pflicht,

die unnötigen Schwierigkeiten zu vermindern, die noch immer der unglücklichen Jugend aufgebürdet werden. Nicht nur in ihrem Interesse ist das notwendig, sondern auch im Interesse des nationalen Wohlstandes: berechnet doch der Verfasser den Verlust an Geld, welcher der Nation durch die bisher übliche Methode erwächst oder erwuchs, auf mehrere Millionen Pfund, die der deutsche Steuerzahler aufzubringen hat. Eines ist merkwürdig, dafs die Deutschen diesen Verlust bereits lange tragen, ohne schon zu Grunde gegangen zu sein. Immerhin sind des Verfassers Ausführungen in betreff der Hifsmittel, des Gebrauchs und der Beschaffenheit des Lesebuchs u. dgl. beachtenswert; auch enthält das Büchlein beachtenswerte praktische Winke für solche, die in London die Sprache zu studieren beabsichtigen. — Dem Nützlichkeitsprinzip, dem Amerikanismus im Sprachunterricht ist auch Elise Baranius zugethan. In einem Artikel der Deutschen Schulzeitung sagt sie: „Ich habe einmal davon gehört, dafs man der Ploetzschen Methode eine andere entgegengesetzt habe, ich kenne sie aber nicht.“ Das hindert die Dame aber nicht, ihre Meinungen niederzuschreiben.

Über die Methode Toussaint-Langenscheidt und über ihr Verhältnis zur analytischen Methode spricht W. Swoboda. Er bezeichnet sie als einen methodischen Eklektizismus, der zwar auf der analytisch-direkten Methode Hamiltons und Jacotots fufst, aber durch Robertsons Hinneigung zur reflektierenden (grammatischen) Methode und durch diese selbst mächtigen Einflufs erfuhr. Die ins Gewicht fallenden Berührungspunkte mit der direkten Methode der Gegenwart sind die Verwendung zusammenhängender Lesestoffe gleich beim Beginn des Unterrichts und die folgende Repetition mit Hilfe der Fragen in fremder Sprache. Dieses Zusammentreffen kann jedoch bei der grofsen Verschiedenheit der Wege und Ziele beider Methoden nicht als Beweis dienen, dafs die direkte Methode ein blofser Ableger der Methode Toussaint-Langenscheidt ist. Vielmehr schöpfen beide das Gemeinsame aus älteren Quellen.

Gegensätze versöhnend, Irriges berichtigend hat man im letzten Jahre offenbar einen wesentlichen Schritt zur Verständigung gethan. Um Klärung und Vermittlung bemühte sich Kühn in der Entgegnung auf den Jb. 1889 VI 5 behandelten Aufsatz Freunds (Beitrag zur Klärung). Auch Hengesbachs vom Standpunkte der Reform geschriebene *Bemerkungen zu Nohls Pädagogik* dienen diesem Zweck.

2. Das Französische am Gymnasium.

So lautete das der Preufsischen Direktorenkonferenz zur Erörterung vorgelegte Thema, zu dem Direktor Dr. Heinze das Referat, Direktor Dr. Friedersdorff das Korreferat ausgearbeitet hat Von allen Referenten ist das Thema dahin verstanden worden, dafs „die durch die Einführung des neuen Lehrplans erzielten Resultate und die bei ihrer Durchführung gemachten Wahrnehmungen einer beurteilenden Besprechung unterzogen

werden sollen". Auch benutzte man die Gelegenheit, „angesichts des heftigen Ansturms, der sich gegen das humanistische Gymnasium überall erhoben hat und es bis in seine Grundfesten erschüttert, Stellung zu nehmen gegen die übereifrigen Neuerer, welche aus Unverstand oder Übelwollen die durch den revidierten Lehrplan herbeigeführte Änderung im französischen Unterricht für ein Zugeständnis halten, welches durch ihre unermüdlichen Bemühungen und ihr unaufhörliches Drängen der Leitung des höheren Schulwesens als eine berechtigte Forderung der Gegenwart abgerungen ist, und es demnach ganz folgerichtig finden, einen Schritt weiter zu gehen" (S. 2).

Die von dieser Konferenz angenommenen Thesen lauten folgendermafsen:

1. Durch die Umgestaltung des Lehrplans für das Französische ist keine Erweiterung des Endzieles des französischen Unterrichts eingetreten. Die gegenwärtige Verteilung der Lehrstunden läfst in Verbindung mit einer verbesserten Unterrichtsmethode bei dem Vorhandensein geeigneter Lehrkräfte eine wesentliche Förderung des gesamten französischen Unterrichts hoffen.
2. Der Charakter des Gymnasiums als einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt gebietet nach wie vor den grammatischen Betrieb des französischen Unterrichts. Derselbe hat unter Vermeidung alles irgendwie Entbehrlichen dahin zu streben, dafs die Formenlehre thunlichst in V und IV, die Syntax jedenfalls in III und II erledigt werde.

   Der Einzelsatz ist für den Anfangsunterricht nicht zu entbehren, doch finden schon im ersten Lehrjahre zusammenhängende Stücke Verwendung.

   Von III an steht die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts Dieselbe erweitert durch Anwendung eines induktiven Verfahrens die in der Grammatik gewonnenen Kenntnisse, dient aber nicht zur Einübung der Grammatik.
3. Korrekte Aussprache des Französischen ist hauptsächlich durch sorgfältiges Vorsprechen des Lehrers und genaues Nachsprechen des Schülers anzustreben. Phonetische Unterweisungen dürfen nur gelegentlich in der elementarsten Form gegeben werden.
4. Die Einführung einer eigentlichen Lautschrift, wie die parenthetische Bezeichnung der Aussprache ist als das Gedächtnis des Schülers belastend und verwirrend zu verwerfen.
5. Beim Lesen des Satzes ist darauf zu achten, dafs nicht die Flexionsendungen hervorgehoben werden, dafs nicht an falscher Stelle angehalten wird und dafs der Überton auf der letzten lautbaren Silbe vor dem Haltepunkte ruht.
6. Verwendung der in der Lektüre vorkommenden Vokabeln zur Bildung von Phrasen und Sätzen, Einprägung dem gleichen Ideenkreise angehöriger Wörter, gedächtnismäfsige Aneignung von

Abschnitten der Lektüre und Retroversionen sind geeignete Mittel, den Wortschatz zu gewinnen, zu erhalten und zu vermehren. Die Vokabeln sind beim Abfragen auf der untersten Stufe zu buchstabieren und in der Regel deutsch, bei der Lektüre in den mittleren und oberen Klassen französisch abzufragen. Auf das Latein ist zurückzugehen, wo sich die Vergleichung von selbst bietet und das lateinische Wort bereits bekannt ist.

7. Die in den Erläuterungen zu dem Lehrplane für die mittleren Klassen empfohlenen Diktate sind auch auf der Unterstufe schon zur Einübung der Orthographie dann und wann zu schreiben; sie haben sich in den unteren und mittleren Klassen an inhaltlich bekannte Stoffe anzuschliefsen.

8. Da es die Hauptaufgabe des französischen Unterrichts an unseren höheren Schulen ist, die Schüler derselben in die Kenntnis der klassischen und der modernen französischen Litteratur — mit Ausschlufs des Altfranzösischen und Provenzalischen — einzuführen, so sind etymologische und auf die historische Entwickeluug der Sprache bezügliche Momente nur insoweit zu berücksichtigen, als dadurch die Kenntnis und Beherrschung der Sprache gefördert wird. Vergl. die Verhandlungen der zehnten Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen 1883, S. 476.

9. In den schriftlichen Arbeiten findet ein Wechsel statt zwischen Extemporalien, Exerzitien und Diktaten. Der in den schriftlichen Übungen verarbeitete grammatische Stoff mufs auf das Wichtigste und Geläufigste beschränkt werden.

   In den Censuren sind die schriftlichen Arbeiten nicht ausschliefslich zu Grunde zu legen.

   In I finden monatliche schriftliche Arbeiten statt.

10. Bei der Auswahl der Lektüre sind diejenigen Schriftsteller zu bevorzugen, welche für die Entwickelung der französischen Litteratur und für den modernen Sprachgebrauch eine hervorragende Wichtigkeit haben. Chrestomathieen sind zulässig.

11. Erörterungen über synonyme Unterschiede sind gelegentlich bei der Lektüre und der Durchnahme der schriftlichen Arbeiten vorzunehmen.

12. Sprechübungen sind von V an zu beginnen und möglichst in allen Klassen fortzusetzen. Sie schliefsen sich an den geistigen Anschauungskreis des Schülers und an die Lektüre resp. an das Abfragen der aus derselben zu erlernenden Vokabeln und Phrasen an.

13. Es empfiehlt sich, den französischen Unterricht auf der untersten Stufe nur bewährten Fachlehrern zu übertragen.

Auf der Dezemberkonferenz machte sich gelegentlich die Neigung geltend, das Französische auf dem Gymnasium einzuschränken. Hornemann

sprach sich dafür aus, den Beginn des französischen Unterrichts bis Quarta hinaufzuschieben und von da an mit 4, 3, 3, 3, 3, 2, 2 Stunden anzusetzen; zwei der bisherigen französischen Stunden in Quinta und die eine in Quarta sollen dem Deutschen zugewiesen werden. Auch Dr. Kruse nimmt diesen Standpunkt ein. „Ich bin mit dem Berichterstatter einverstanden, dafs der Unterricht im Französischen verringert wird. Ich erinnere mich wie Direktor Jaeger vor 17 Jahren sich dahin aussprach: Wenn wir auch nur das Französische aus der Quinta los würden, so will ich mit dem Ergebnis der Konferenz zufrieden sein.“ Er hält es mit angesehenen Pädagogen für ein Übel, den zehnjährigen Knaben, der sich kaum in das Lateinische eingelebt hat, schon im zweiten Jahre in eine neue Sprache einzuführen, die anders geschrieben als gesprochen wird. „Als einziger Grund für den frühen Beginn des Französischen wird die Biegsamkeit des Organs für die Aneignung der französischen Aussprache geltend gemacht. Meine Herren, es ist geradezu eine pedantische Anmafsung von uns Deutschen, eine fremde Sprache so sprechen zu wollen, wie die Eingeborenen. Wenn bei uns ein Engländer oder Franzose deutsch spricht, so kann und will er gar nicht sein Organ nach dem Deutschen modeln, und uns klingt seine ausländische Betonung ganz angenehm. Aber der Deutsche, welcher sich herzlich wenig bemüht, die Untugenden seines heimischen Dialekts abzulegen, will Französisch nur nach dem Muster von Genf und Paris sprechen.“ (*Verh.* S. 191f.) Dr. Stauder bemerkt zu der Sache, dafs der Herr Minister, ohne an dem Lehrziel zu ändern, die Verschiebung des Beginns des Französischen nach Quarta für das Gymnasium in Erwägung gezogen hat. (S. 210).

Andererseits erhob die Konferenz die Forderung, dafs auch das Gymnasium seine Zöglinge zum Französischsprechen bringen müsse. Besonders Prof. Toblers lichtvolle Ausführungen stellten diese Forderung in den Vordergrund. „Das Lateinische nimmt nun auf dem Gymnasium die Stellung ein, welche als die des Französischen in der Realschule vorhin bezeichnet worden ist. Ein ebenso eingehender grammatischer Betrieb des Französischen am Gymnasium, wie er im Lateinischen stattfindet, würde neben dem des Lateinischen keinen vernünftigen Sinn mehr haben. Alle die Kategorieen, das ganze System von Fächern, in denen die Formen unterzubringen sind, sind dem Schüler schon vom Lateinischen her geläufig. Es geht also im Französischen unendlich viel rascher vorwärts, als es an lateinlosen Schulen geschehen kann. Nun aber hat der Betrieb des Lateinischen seit Jahren immer mehr eingebüfst, und büfst immer mehr ein, soweit Sprechen und Schreiben desselben in Betracht kommt. Das Lateinischsprechen wird garnicht mehr angestrebt, das Lateinschreiben beinah ebensowenig. In diese Lücke mufs das Französische einspringen. Das Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache mufs notwendig von einem humanistischen Gymnasium mitgebracht werden, es ist ein Bildungsmittel von so ungeheuerer Bedeutung, eine fremde Sprache zu sprechen und zu schreiben, dafs von dieser Forderung für das Gymnasium nicht

abgegangen werden darf. Wenn das nicht erreicht würde, so wäre damit meines Erachtens eine Hauptaufgabe des Gymnasiums nicht gelöst." (S. 607.) Es wurde demgemäfs beschlossen: dem Schulunterricht in lebenden fremden Sprachen ist die Aufgabe zu stellen, dafs er zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben anleite.

Die Abhandlung von K. Schweppe *Die Lehrbücher der französischen Sprache an den höheren Unterrichtsanstalten mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums* konstatiert zunächst, dafs die Ziele, welche gegenwärtig in Preufsen dem französischen Unterricht auf dem Gymnasium und dem Realgymnasium gesteckt sind, von einander nicht wesentlich verschieden sind; und doch sind, um sie zu erreichen, dem Realgymnasium acht Jahre mit wöchentlich zusammen 31, dem Gymnasium sechs Jahre mit 21 Stunden eingeräumt. Es soll daraus hervorgehen, dafs mit dem grammatischen Unterricht auf dem Gymnasium nicht alles in Ordnung ist. „Es ist unmöglich, dafs der Lehrer den reichhaltigen Stoff, den die Grammatik von Ploetz und andere bieten, mit seinen Schülern bewältigt, und wenn er es doch zu können glaubt, so erhebt er ungebührliche Ansprüche und stellt Forderungen, die der durchschnittlich begabte Schüler nicht erfüllen kann". Daher der Ruf nach Beschränkung, daher die Reformbestrebung Verfasser zieht nun aus den Schriften der sogenannten extremen Reformer acht Sätze aus und füllt mit ihrer Widerlegung mehrere Seiten. Er macht sich seine Aufgabe nicht sonderlich schwer, und sicherlich wird es manchen Leser befremden, dafs lange Zeitschriftartikel und Broschüren, dafs Arbeiten ernster und reifer Männer mit so einfachen Gründen ad absurdum geführt werden können. Doch liegt in diesem Teile der Arbeit nicht ihr Schwerpunkt. Schweppe unterwirft die bekanntesten, für gymnasiale Zwecke vorhandenen Grammatiken einer Kritik und kommt zu dem Resultat, dafs Ploetz, Kurzgefafste systematische Grammatik und Methodisches Lese- und Übungsbuch 1. 2. am geeignetsten sind, wenn auch zahlreiche Ausstellungen gemacht werden müssen. Verfasser spricht sich besonders für möglichste Beschränkung des grammatischen Stoffes aus und wünscht nach dieser Richtung im Ploetz Änderungen zu treffen. Interessant und dankenswert ist die Tabelle über die Verbreitung von 33 französischen Grammatiken zunächst an preufsischen, sodann an anderen deutschen Lehranstalten verschiedener Kategorieen. Es ergiebt sich, dafs Ploetz' Schulgrammatik und Elementarbuch noch an zwei Dritteln der gesamten höheren Schulen benutzt wird.

3. Fremde Sprachen an anderen Schulen.

Prof. W. Horák (Bielitz) *Zur Lehrmethode des Französischen an Realschulen* will die Vorwürfe zurückweisen, die seitens der Reformer dem bisherigen Betriebe des Unterrichts gemacht worden sind. Der wohlthuend ruhig und objektiv gehaltene Aufsatz konstatiert, dafs häusliche Nacherzählungen passender Stücke den Schülern durchweg besser gelingen

als Übersetzungen. Auch dem Aufsatz auf der Oberstufe scheint der Verfasser günstig, wenn er sagt, ein guter Aufsatz bekunde hinlänglich die Vertrautheit mit der Sprache, während eine schlechte Übersetzung noch nicht den Mangel dieser Vertrautheit erweist. „Die analytische Methode, sagt Horák im Gegensatz zu manchem ihrer Gegner, eignet sich am besten für den Massenunterricht, doch (?) mag es dem Lehrer unbenommen sein durch Retrovertieren leichter Sätze schwierigere Formen und syntaktische Wendungen einzuprägen. Sie hat ferner den Vorzug, dafs jedes Lehrbuch gebraucht werden kann, wenn man nur den deutschen Übungsstoff streicht. Er empfiehlt ein Lesebuch dem Unterricht zu Grunde zu legen, doch sollen nicht Lesestücke beschreibenden und aufzählenden Inhalts an den Anfang treten. Die Lesebücher von Bechtel und von Fetter werden empfohlen.

In Curt Schäfers Abhandlung *Ziel und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Bürgerschulen* irgend einen neuen Gedanken zu entdecken, ist dem Referenten leider unmöglich gewesen. Für ein Kulturvolk, für jeden Gebildeten, — führt der Verfasser aus — für die Schule vollends ist die Schriftsprache ungleich wichtiger als die gesprochene Sprache, ein Satz, den man mit mindestens völlig gleicher Berechtigung einfach umkehren kann. Das Ziel der höheren Bürgerschule sei demnach 1) den Schüler fähig zu machen ohne grofse Mühe französische und englische Werke zu lesen und zu verstehen; 2) ihm eine gewisse Gewandtheit im Übersetzen beizubringen um eigene Gedanken oder deutsche Stücke in die fremde Sprache übertragen zu können, und 3) ihn im mündlichen Gebrauch dieser Sprachen so weit zu fördern, dafs er „neben einer korrekten Aussprache die erste Scheu sich des fremden Idioms zu bedienen überwunden hat“.

Über die Stellung, welche dem Französischen an Anstalten von nichtgymnasialem Charakter zukommt, hat sich Prof. Tobler auf der Dezemberkonferenz (Verh. S. 607) ausgesprochen. An der lateinlosen Schule ist es die Sprache, an welcher die Schüler überhaupt lernen, an der es ihnen zum Bewufstsein kommen soll, was Sprache ist, worüber man bekanntlich durch eine fremde Sprache zu klareren Vorstellungen geführt wird, als durch die Muttersprache.

4. Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts.

Die Ausführungen Steinthals über die Frage: *Wann soll der Unterricht in fremden Sprachen beginnen?* sind ursprünglich ein Gutachten, das der Verfasser dem Berliner Magistrat erstattete, als dieser 1883 über die zweckmäfsigste Einrichtung von Mittelschulen Erhebungen anstellte. Die Antwort lautet, erst dann, wenn dem Kinde grammatische Analyse und Synthese zugemutet werden können; es ist dazu reif, wenn es die Rede in der Muttersprache zu analysieren gelernt, dadurch ihre Elemente gefunden und sie organisch zu erfassen fähig geworden ist.

Also: „ehe der Schüler sei es Latein, sei es Französich beginnen darf, mufs er in der Analyse des einfachen Satzes in der Muttersprache vollständige Fertigkeit besitzen. Dazu mufs dann wenigstens ein Überblick der allgemeinsten Verhältnisse des zusammengesetzten Satzes noch hinzukommen". Die Grundlage des sprachlichen Unterrichts bildet mithin eine gründliche Unterweisung in der Muttersprache. Sie ist zunächst Anschauungsunterricht; dann beginnt mit dem zurückgelegten neunten Jahre der begriffliche Unterricht in den Bestimmungen des einfachen Satzes in der Muttersprache, und während sich dieser doppelte Unterricht in ihr fortsetzt, beginnt mit dem zurückgelegten zwölften Jahre die Unterweisung in den fremden Sprachen.

5. Priorität des Französischen.

Die Frage, ob der fremdsprachliche Unterricht am Gymnasium nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Französischen zu beginnen ist, wurde auf der Dezemberkonferenz wiederholt, besonders in der zweiten und dritten Sitzung, erörtert. Dr. Frick stellte sich wohlwollend zu dieser Frage und fand sogar einige Gesichtspunkte, die ihn mit der Priorität des Französischen auszusöhnen vermögen. Man könne nicht leugnen, dafs die gegenwärtige Behandlung der lateinischen Formenlehre durch eine allzu starke Reflexionsarbeit hindurchführt, die dem Sextaner zu fern liegt: denn der wolle die Dinge, wenn auch nicht mechanisch, so doch mehr unmittelbar und naiv auffassen. Diese Aneigenung sei im Französischen leichter durchführbar. „Endlich würden die Sprechübungen, die der lebenden Sprache zufallen müssen, nicht früh genug angefangen werden können, zu einer Zeit, wo Ohr und Zunge noch am bildsamsten sind, der Schüler auch die Unbefangenheit besitzt, das Sprechen zu wagen, die er auf der folgenden Stufe mit dem Erwachen der Reflexion nicht mehr hat. Die Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache wünsche ich aber allein dem Französischen vorbehalten". (Verh. S. 128 f.) Auch der Direktor des Französischen Gymnasiums in Berlin, Dr. Schulze, redete der Priorität des Französischen das Wort. „Dafs an sich das Lateinische dem Sextaner mehr Schwierigkeiten bereitet, als das Französische, dafs es also naturgemäfser, nach pädagogischen Grundsätzen richtiger wäre, mit dem Französischen zu beginnen, ist kaum zu bestreiten". (Verh. S. 152.) Und Professor Paulsen sagte: „Hätten wir als historische Überlieferung den Anfang mit dem Französischen, so würde niemand uns vorschlagen dies aufzugeben und mit neun Jahren Latein anzufangen. Ich bin der Meinung, dafs, wenn wir dahin kämen, in allen unseren Schulen den lateinischen Unterricht hinauszuschieben, wir der Jugend und der ganzen Gesellschaft einen Gefallen thun würden". (S. 288.) Aber auch an Bekämpfung der These fehlte es keineswegs. Director Jäger erklärte sich dagegen, weil man das Französische anders schreibt, als man es spricht, und dieser eine Umstand läfst ihm diese Sprache unge-

eignet erscheinen, als echte wissenschaftliche Fremdsprache für Quinta und Sexta zu fungieren. „Hier wird auch dem an sich schon mühevollen Wege zur wissenschaftlichen Arbeit gleich im ersten Anfang ein ganz unnötiger Klotz in den Weg geworfen, etwas, was dem Schüler schlechthin nur als etwas ganz willkürliches erscheinen kann". (Wörtlich. S. 136.) Dr. Albrecht macht darauf aufmerksam, dafs in Elsafs-Lothringen der Anfangsunterricht in den fremden Sprachen, basierend auf dem Französischen, zu durchaus ungünstigen Verhältnissen geführt hat (S. 151), worauf ihm freilich entgegnet werden konnte, dafs im Reichslande „die Verhältnisse doch ganz anders" liegen als im übrigen Deutschland. (S. 152.) Endlich Dr. Uhlig: Wenn jemand beide Sprachen erlernen soll, so ist es verständiger, mit dem Latein anzufangen, als mit dem Französischen. „Mit dem Französischen kann man, meiner Ansicht nach, nicht so anfangen, dafs es die wirklich fundamentale Sprache für allen folgenden Sprachunterricht wird. Man kann mit dem Französischen im Wesentlichen nur empirisch anfangen, nicht so rationell, wie man mit dem Lateinischen anfangen kann." (S. 169.) Er führt auch als Instanz gegen die These an, dafs man in Norwegen und in Paris mit entsprechenden Einrichtungen trübe Erfahrungen gemacht hat.

Einige Bemerkungen zu dem Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums mit dem Französischen zu beginnen veröffentlichte J. K. Fleischmann. Er räumt den Vertretern dieser Forderung, vor allen Ostendorf ein, dafs eine höhere Anspannung der Denkkraft erforderlich ist, um die Elemente des Lateinischen zu erfassen. Aber, fährt er fort, diese Anspannung und Übung der Denkkraft erweist sich bei genauerem Zusehen als ein entschiedener Vorzug, durch den sich die Erlernung der alten Sprachen als Grundlage jeder wissenschaftlichen Ausbildnng empfiehlt. Solange die zur Universität vorbereitende Schule daran festhält, zur Übung und Stärkung der geistigen Kräfte ihrer Zöglinge sich derjenigen Bildungsmittel zu bedienen, welche sich theoretisch als die wirksamsten erweisen lassen und sich nicht minder auch in der Praxis bewährt haben, wird gerade die Anerkennung jener gröfseren Schwierigkeit für die alten Sprachen ins Gewicht fallen. Nicht zuzugeben ist, dafs durch den frühen Anfang des lateinischen Unterrichts die geistige Kraft des Schülers überreizt und überspannt wird; die Erlernung des Latein wird vielmehr zu einem nicht zu unterschätzenden Prüfstein für seine geistige Begabung. Mufs der Verf. aus diesen Gründen und im Hinblick auf das Bildungsziel des Gymnasiums die Neuerung bekämpfen, so wird er in seiner ablehnenden Haltung dadurch bestärkt, dafs sie zu der Einführung der sechsklassigen Mittelschule, als des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Schulbildung, der auch jetzt in Bayern das Wort geredet wird, den Weg bahnen soll. Die Einrichtung dieser Schulen bedeutet dem Verf. nichts Geringeres, als den Umsturz aller Gymnasialbildung. Denn der Plan der Mittelschule und des auf ihr fufsenden höheren Unterrichts verdränge die Altertumstudien aus ihrer

Stellung als grundlegendes Bildungsmittel, ohne ihrem pädagogischen Wert allseitige Prüfung und gerechte Würdigung angedeihen zu lassen.

In einem auf der Görlitzer Philologenversammlung gehaltenen Vortrage über den *Formalen Bildungswert des Französischen* bezeichnet Curt Schäfer es als die Hauptaufgabe des Unterrichts, fremdsprachliche Werke ordentlich lesen und verstehen zu können, um so mit dem in der Sprache niedergelegten Inhalt, mit der Geschichte, den Sitten, dem Geiste des fremden Volkes bekannt zu werden. Dazu ist gediegene grammatische Schulung notwendig. Aus einem Vergleich der Formenlehre und der Syntax des Lateinischen und Französischen ergiebt sich aber, dafs das letztere dem Latein als formales Bildungsmittel ebenbürtig ist. Mit dem Unterricht im Französischen soll die Schule beginnen, da hier leichter an Bekanntes sich anknüpfen läfst, da es als eine analytische Sprache für deutsche Kinder leichter ist als das Lateinische, da hier eine als richtig anerkannte, keiner Meinungsverschiedenheit unterworfene Aussprache herrscht.

6. Lehrpläne.

Zur Vermehrung der französischen Stunden an den bayerischen Studienanstalten nimmt Eidam in einem beachtenswerten Artikel der BbR. das Wort. Er protestiert gegen den Vorschlag, die in der Pfalz bestehende Einrichtung, wonach das Französische von der dritten Lateinklasse an in je zwei Wochenstunden betrieben wird, auf alle bayerischen Gymnasien auszudehnen. Nicht auf eine Vermehrung der Stunden allein komme es an, sondern vor allem auf die richtige, dem Unterrichtsziel entsprechende Verteilung der erhöhten Stundenzahl auf die einzelnen Klassen. Schon die Notwendigkeit, die Schüler in der Aussprache praktisch zu schulen, zeigt, dafs zwei Stunden wöchentlich nicht genügen. Es mufs also gerade am Anfange dem französischen Unterricht mehr Zeit gewidmet werden. Ist es doch völlig unmöglich, die Sprachwerkzeuge und das Gehör der Schüler so, wie es die höhere Aufgabe des Unterrichts fordert, in zwei Stunden zu schulen und auszubilden. Doch nicht nur für den Anfang seien zwei Stunden zu wenig, auch für die spätere Zeit reichen sie nicht aus. „Denn die Gewandtheit in der Auffassung und Wiedergabe der Laute geht naturgemäfs ohne häufige Übung auch in den oberen Klassen gar leicht wieder verloren. Und dazu kommt noch, dafs die andere Seite des Lehrziels, welche in einer das Denken anregenden Sprachbehandlung und in der Einführung in einige Hauptwerke der fremden Litteratur besteht, bei zwei Wochenstunden nur höchst unvollkommen erreicht werden kann. Solange die Schüler beim Absolutorium eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische zu machen haben, wird die eine Wochenstunde notwendig auf grammatische und stilistische Übungen verwendet werden müssen, wobei für die zur Schulung des Gehörs so notwendigen Diktate nur wenig Zeit übrig bleibt. Und für

Lektüre hat man dann noch Eine Stunde! Ist da wirklich etwas zu leisten?" Eidam wiederholt schliefslich den schon früher gemachten Vorschlag, das Französische wie bisher in der I. Gymnasialklasse zu beginnen und ihm in I und II je 4, in III und IV je 3 Stunden einzuräumen; unter keinen Umständen will er auf die gegebene Stundenzahl in der Anfangsklasse verzichten. — In ähnlicher Richtung bewegen sich die Erörterungen der Realschulsektion des zweiten deutsch-österreichischen Mittelschultags, wo bei Behandlung der Frage, *wie die sprachliche Bildung an den Realschulen zu heben sei*, die Resolution angenommen wurde: „dafs bei einer allfälligen Reorganisation der Realschulen die Zahl der Unterrichtsstunden für das Französische vermehrt werden möge, worauf dann der französische Unterricht auch in Böhmen schon in der ersten (untersten) Klasse beginnen könnte".

Der von K. Kühn ausgearbeitete *Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium, II. Mittel- und Oberstufe* ist die Fortsetzung zu Walter, Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe, worüber zu vergl. Jb. III B 125. Er will gleich diesem den anderweitig dargelegten Reformideen praktische Gestalt verleihen, behält aber das Übersetzen ins Französische in mäfsigem Umfang bei, da eine so bedeutende Umgestaltung des Sprachunterrichts, wie sie durch den Verzicht auf diese Übungen bedingt sein würde, nur sehr allmählich vor sich gehen dürfen; es sei daher jetzt genug geschehen, wenn das Übersetzen wenigstens aus dem Anfangsunterricht verbannt wird. Die scharfe Formulierung eines bestimmten grammatischen Pensums für jede Klasse zeigt aufs neue die Unhaltbarkeit der Auffassung, dafs die Reform jegliche Grammatik aus dem Unterricht verbannen will, nicht minder aber auch die Unhaltbarkeit der anderen, dafs bei diesem scheinbar willkürlichen Unterrichtsbetrieb der Lehrer nie wissen könne, was in der voraufgehenden Klasse durchgenommen worden ist. Kühn läfst von Tertia an die Grammatik selbständig der Lektüre zur Seite treten, ohne indes die Verbindung mit ihr zu verlieren, besonders soll der gesamte Unterricht in der Syntax fortwährend in enger Beziehung zur Lektüre stehen. Aufser den französischen Beispielen der Grammatik und des Übungsbuches müssen aus der jeweiligen Lektüre weitere Beispiele gesammelt werden. Dagegen ist Behandlung der Grammatik von der Lektürestunde im allgemeinen ausgeschlossen. Der Kanon der französischen Lektüre schliefst, da lediglich die Bekanntschaft mit Frankreich und seinen Bewohnern vermittelt werden soll, Werke wie Voltaires Charles XII und Montesquieus Considérations aus. Auch für die Tragödien der klassischen Periode könne — aufser Athalie und Esther — beim Schüler ein dauerndes Interesse nicht geweckt werden (?), da sie ihm mit hohlem Pathos behaftet oder unnatürlich erscheinen. Für Prima wird Molière vorgeschrieben: warum man l'Avare nur mit einer schwachen Klasse lesen soll, sieht Ref. nicht ein. Auf allen Stufen beträgt die Anzahl der jährlich anzufertigenden schriftlichen Arbeiten 20: es sind Diktate, Beantwortung von Fragen,

Umwandlung von Lesestücken, freies Erzählen des Gelesenen — Exercitien und Extemporalien, endlich gröſsere und kleinere Aufsätze. Eigentliche Konversationsfertigkeit kann in der Schule bei der geringen Stundenzahl nicht erreicht werden und wird daher auch nicht zu erstreben sein, doch ist sie durch Sprechübungen über Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens im Anschluſs an Anschauungstafeln vorzubereiten.

7. Lehrprobe.

Eine Lehrprobe: *Der Lehrgang des französischen Unterrichts in Quinta* giebt Dr. Th. B. A. Klotzsch. Angeknüpft wird an die ersten 16 Lesestücke im Lesebuche des Verf., denen eine deutsche Interlinearversion beigedruckt ist. Denn um das Verständnis der fremden Sprache zu ermöglichen, greift der Verf. nicht zu Bildern, sondern es muſs die Muttersprache vermitteln; wie die Mutter dem Kinde helfend und vermittelnd beistehen muſs, so erschlieſst hier die Muttersprache den Inhalt des Fremden. Bei der Behandlung eines jeden Stückes kommen vier Gesichtspunkte in Betracht: Einübung der Aussprache, Darbietung eines gehörigen Wortvorrats, anschauliche Darstellung der grammatischen Grundbegriffe und Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, wozu die Schüler durch die Beantwortung kurzer, ganz einfacher und leichter Fragen über den Inhalt jedes gelesenen Stückes gelangen. Der durch die Behandlung der 16 Stücke gewonnene Vokabelschatz ist ebenso wie die Fülle des grammatischen Stoffes in der That ganz ansehnlich; auch die Übungen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck müssen recht ersprieſslich sein.

8. Lesebuch.

W. Stuart Macgowan, *The Reading-book as the Centre of Instruction in teaching a foreign Language,* ursprünglich ein in der Versammlung des Teachers' Guild of Great Britain and Ireland zu Cheltenham*) gehaltener Vortrag, tritt für die von der Reform geforderte Stellung der Lektüre im Unterricht lebhaft ein. Die bisherige grammatisierende Methode habe den Wagen vor die Pferde gespannt, Mühe und Verdruſs auf seiten des Lehrers, Ermüdung und Qual auf seiten des Schülers sei das Resultat dieser Verkehrtheit gewesen. Die Grammatik dürfe freilich nicht vernachlässigt werden, aber man lehre nicht die Sprache an der Grammatik, sondern die Grammatik an der Sprache. Man sieht, es sind die schon oft vorgebrachten Ausführungen, die Herr Macgowan

*) Vgl. auch Phonet. Studien 4, 132 f. Vietors Bericht über die 3. Jahresversammlung des Teachers' Guild und den ersten englischen Neuphilologentag. Erörterte Thesen: 1. Gleichmäſsigkeit in der Behandlung der Grammatik der fünf Schulsprachen ist wünschenswert; 2. Phonetik ist Grundlage der Unterweisung; 3. s. oben.

seinen Zuhörern vorträgt. Von dem Lesebuche verlangt er: 1. systematische Anlage, so dafs es zu einem methodischen Betrieb der Grammatik Anlafs bietet; 2. Fortgang vom Leichteren zum Schwereren, Darbietung des Wichtigen vor dem Unwichtigen; 3. Übermittelung einer genügenden copia verborum und 4. einer Phraseologie, die bei Übersetzungen in die fremde Sprache zu verwerten ist. — Auch die Dezemberkonferenz betonte wiederholt die bevorzugte Stellung der Lektüre. Hornemann erblickt eine wesentliche Erleichterung darin, dafs der breite Strom von trockenen, formalistischen Übungen, der den ganzen fremdsprachlichen Unterricht durchzieht, so viel wie möglich zurückgedämmt wird und dafür die weit lebendigere, an Abwechslung reichere Lektüre an Umfang gewinnt. (Verh. S. 185.)

9. Schriftliche Arbeiten.

Über *Schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht* verbreitet sich Ludw. Baetgen. Er bekämpft auf das schonungsloseste das hergebrachte Übersetzen in die Fremdsprache, in dem er eine natürliche Folge der künstlichen, im Wesen der Sache durchaus unbegründeten Wertschätzung der Grammatik erblickt. Er gelangt zu der These: das Übersetzen ist aufzugeben, weil es in dem jetzt herrschenden Unterrichtsbetriebe bei weitem nicht das leistet und niemals leisten kann, was davon erwartet wird, in einem nach den neuen Grundsätzen reformierten Sprachunterrichte derartige Leistungen überhaupt gar nicht gefordert werden können. Dagegen hat sich der Unterricht das Ziel zu stellen, dafs der Schüler eine gewisse Herrschaft im mündlichen und (freien) schriftlichen Gebrauch der Sprache erwirbt. Die diesem Ziele dienenden Übungen sind der Lektüre möglichst eng anzuschliefsen; es sind das Diktat, das während der ganzen Unterrichtszeit betrieben werden mufs, Beantwortung und Formulierung von Fragen seitens der Schüler, Inhaltsangaben eines durchgearbeiteten Stoffes, die aber erst auf der Mittelstufe in den Kreis der schriftlichen Arbeiten treten, Umformung des Lesestücks, Satzkonjugieren, freie schriftliche Wiedergabe eines vorgelesenen Stückes, endlich der Aufsatz. Wert und Brauchbarkeit dieser Übungen sind dem Verf. freilich nicht gleich grofs. Grundverkehrt würde es sein, die schriftlichen Arbeiten zum alleinigen oder auch nur vorwiegenden Mafsstab der Leistungen zu machen, „wie es trotz aller gegenteiliger Behauptungen noch immer mit den Übersetzungen an sehr vielen höheren Schulen in so unverantwortlicher, ungerechter Weise gethan wird“. Dafs es solchen Ausführungen nicht an Widerspruch mangeln wird, ist offenbar. Auf der Dezemberkonferenz haben ähnliche Betrachtungen, wenn auch viel schonender, sich geltend gemacht. Die gedruckten Übersetzungsbücher und die schriftlichen Übungen verurteilte Dr. Schiller. Er forderte, die häuslichen schriftlichen Übungen, soweit sie Übersetzungen in die fremde Sprache sind, vollständig fallen zu lassen (S. 425). Ihm widerprachen Dr. Hartwig

(S. 480) und Dr. Paehler (S. 487). „Wir können, sagte der erstere, nicht alle Kenntnis durch Lektüre erwerben, dazu sind auch mündliche und schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen nötig; nur durch sie sei man imstande, dem Sprachgenius der fremden Sprache gerecht zu werden.“

10. Phonetik.

Schon in den angeführten Schriften ist über die Verwertung der Phonetik in dem Schulunterricht manches Wort enthalten. Recht entschieden dafür spricht sich J. Schipper in seiner Anzeige der Nader-Würznerschen Lehrbücher, ZöG. 41, 790 f. aus: „überhaupt ist der Nutzen möglichst präziser, auf phonetischer Grundlage beruhender Angaben über die Einteilung der verschiedenen Laute und über die Hervorbringung derselben mittelst der jeweiligen verschiedenartigen Stellung und Verwendung der Sprachorgane nicht zu verkennen.“

Auch G. Krüger redet der Phonetik im Unterricht das Wort in der Programmabhandlung *Der lautliche Unterricht im Französischen*. Um die Aussprache der Schüler zu bessern, sind zuvörderst zwei Dinge notwendig: einmal eine bessere lautliche Schulung der Lehrer selbst, die allein auch einen Aufenthalt im Auslande gewinnbringend gestalten kann, und eine Besserung der Aussprache der Muttersprache im Munde des Schülers. „Wie soll der Schüler imstande sein, fremdartig lautende Worte schnell zu übersehen und aneinanderzureihen, wenn das glatte Lesen in der Muttersprache noch bei ihm vermifst wird?“ Auch das Ohr des Schülers ist zur Aufnahme fremder Laute zu wenig geübt, und das Nachahmungsvermögen unzureichend. Wird doch plötzlich etwas von ihm verlangt, wozu er noch keine Anleitung erfahren. Wird ihm aber von vornherein gesagt, wie die Laute sich unterscheiden, so ist seine Aufmerksamkeit auf etwas ganz Neues gelenkt, sein Unterscheidungsvermögen wird geschärft, er erhält Anleitung, auf sich selbst zu achten. Und so stimmt Krüger in Münchs Ausspruch ein, dafs durch die Lautlehre eine breite und solide Grundlage für den gesamten Sprachunterricht zu legen sei und dafs Schulung, Erziehung, Bereitung der Sprachorgane bis zu unerbittlicher Genauigkeit erfolgen müsse. Er entwirft nun ein Bild des Unterrichts in der Aussprache, wie er auf dem Schweriner Realgymnasium betrieben wird; es ist ihm darum zu thun, dabei auf hier und da vernachlässigte Einzelheiten aufmerksam zu machen, besonders aber auf Schwierigkeiten, die in der Mundart der Gegend ihren Grund haben, und zu weiteren Versuchen mit dem lautlichen Verfahren Anregung zu geben. „Es liegt in der Natur der Verhältnisse, sagt Krüger sehr richtig, dafs dergleichen aussprachliche Betrachtungen in erster Linie nur örtlichen Wert haben. Bei der grofsen Menge mundartlicher Eigentümlichkeiten in den verschiedenen Landesteilen kann von einer einheitlichen Behandlung des Stoffes nur bei denjenigen die Rede sein, welche Phonetiker vom reinsten Wasser sind, welche die Phonetik um ihrer selbst willen treiben wollen.

Dieselbe Angelegenheit lag den Erörterungen der Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Konferenz zu Grunde. Referent war Rektor Dr. Bangert in Oldesloe, Korreferent Rektor Seitz in Itzehoe. Wertvoll sind zuvörderst die Darlegungen des Referenten über die geschichtliche Entwickelung der Frage, jeglichem zu empfehlen, der sich darüber bequem zu orientieren wünscht. Freilich ist auf sie anzuwenden, was in ihnen von Breymanns Reformschriften gesagt wird: sie würden besser ihren Zweck erfüllen, wenn sich der Verf. polemischer Ausfälle möglichst enthalten hätte. Wenn der praktische Schulmann den Neuerern wiederholt gegenübergestellt oder den Schulleitern geraten wird, ein thörichtes Steckenpferdreiten nicht zu dulden und unerfahrene junge Lehrer der neueren Sprachen davor zu bewahren, den Ratschlägen zu folgen, die ihnen Trautmann und Victor gegeben haben, so berühren diese von olympischer Höhe herab gesprochenen Worte wenig angenehm. Indessen steht der Referent der Sache nicht so schroff gegenüber, wie es zunächst den Anschein hat. Verlangt er doch Vertrautheit des Lehrers mit den wichtigsten Ergebnissen der Lautphysiologie; das Lautpensum der Anstalt — und es giebt auch ein Lautpensum des Deutschen — soll planmäſsig eingeübt werden, wenigstens im Englischen ist der Gebrauch von Lauttafeln zulässig, wie der Referent denn selbst Lauttafeln vorführt, deren er sich im Unterricht zu bedienen pflegt; eine einfache Lautschrift darf der Lehrer sogar gelegentlich zur gröſseren Verdeutlichung fremdsprachlicher Laute anwenden. Gegen das zuletzt gemachte Zugeständnis erhebt sich der Korreferent, der überhaupt zurückhaltender ist. Er empfiehlt Takt und Vorsicht bei der Erteilung praktischer, der Theorie entlehnter Winke. Die von der Versammlung angenommenen Thesen lauten:

1. Die den neufremdsprachlichen Unterricht erteilenden Lehrer müssen mit den wichtigsten Ergebnissen der Phonetik vertraut sein. Von den Lehrern, welche den ersten deutschen Unterricht und den Gesangunterricht erteilen, ist wenigstens eine gute, möglichst dialektfreie Aussprache des Hochdeutschen zu verlangen.
2. Theoretische Unterweisung in der Phonetik (Lautphysiologie) ist im neusprachlichen Unterrichte nicht zu erteilen.
3. Wie einerseits auf die Beseitigung anstöſsiger dialektischer Eigentümlichkeiten in der Aussprache zu achten ist, so kann andererseits auch der Dialekt zur leichteren Erlernung fremdsprachlicher Laute verwandt werden.
4. Der Aussprache-Unterricht muſs der unmittelbaren Erfassung der fremden Laute möglichst groſsen Spielraum lassen. Bei der Erteilung praktischer, der Theorie entlehnter Winke ist mit Vorsicht zu verfahren.
5. Lauttafeln sind entbehrlich.
6. Die Belehrung über die Aussprache ist dem Lehrer allein zu überlassen und hat aus den Schulbüchern wegzubleiben.

7. Die Formenlehre mufs sich auf die Schriftsprache in ihrer gegenwärtigen Schreibung gründen, doch ist dabei dem rein Lautlichen gebührend Rechnung zu tragen.

11. Wissenschaftliche Vertiefung.

Trotz des Rufes nach Vereinfachung des grammatischen Lernstoffes werden fortwährend Vorschläge gemacht, welche auf eine wissenschaftliche Vertiefung des Unterrichts ausgehen. Rektor Jäger sprach auf dem 4. Neuphilologentag zu Stuttgart über die *Verwertung des sprachgeschichtlichen Elements in dem französischen Unterricht der lateinlosen Realschule* nicht ohne auf Bedenken zu stofsen. Chlebowski, *Über die Berücksichtigung der etymologischen und historischen Momente beim Unterricht im Französischen* führt aus, dafs diese Sprache schon wegen ihres historischen und formalen Wertes ein integrierender Bestandteil des Unterrichts auf höheren Lehranstalten sein mufs, praktische Gründe für ihren Betrieb dagegen nur von untergeordneter Bedeutung sein können. Er folgert aus den amtlichen Lehrplänen, dafs die gröfsere Anzahl der französischen Lehrstunden nicht benutzt werden darf, um etwa schon auf früher Stufe umfassende (!) Sprechübungen anzustellen, dafs die Zeit vielmehr sorgfältig zur Erlernung von Formen und Vokabeln zu verwenden ist, damit dann auf dieser Basis der Unterricht den Zwecken einer höheren Bildungsanstalt entsprechend, d. h. als wissenschaftlicher Unterricht weiter geführt werden kann: demgemäfs könne dieser Unterricht nur sprachvergleichend betrieben werden. Vier Stufen des Unterrichts sind zu unterscheiden: in V und IV Propädeutik; Erlernung der Formen, Satzlesen, Vokabelschatz; in III Abschlufs der Formenlehre, Syntax, Wortbildung; in II Abschlufs des grammatischen Unterrichts überhaupt; in I Synonymik. Überall aber ist das Verständnis dafür zu fördern, dafs das Lateinische die Mutter des Französischen ist. Schon auf der untersten Stufe ist das Etymologisieren zu empfehlen, „sowohl im Interesse leichterer Aneignung eines Vokabelschatzes als auch behufs Befestigung in der Orthographie; gleich von Anfang an sind die französischen Wörter auf die entsprechenden lateinischen zurückzuführen und die Schüler mit den wichtigsten Lautgesetzen, die dabei wirken, bekannt zu machen; ebenso ist in der Formenlehre fortwährend auf das Lateinische zurückzugehen. Besonders soll eine genetisch-historische Behandlung der Konjugationslehre auf der Mittelstufe nötig sein. Endlich unterliegen Vergleichungen der französischen und lateinischen resp. griechischen syntaktischen Regeln keinem Bedenken.

Für *genetische Erklärung sprachlicher Ausdrucksformen im* (engl.) *Unterricht* tritt in einer an sich sehr anregenden Abhandlung H. Klinghardt ein. So dringend wünschenswert das Aufgeben der mechanischen Erklärungen erscheint, welche sich mit einfacher Feststellung der Thatsache oder mit einer stehenden Übersetzung begnügen, dürfte doch das

hier Gebotene nur mit äufserster Vorsicht im Unterricht verwendet werden. — Hierher gehört auch die unter Grammatik zu erörternde Schrift Lindners.

12. Vereinfachung der Orthographie.

Man könnte gegen die neue Methode den Vorwurf erheben, — so führt A. Bechtel, *Über die Anforderung an die schriftlichen Leistungen im Französischen und Englischen hinsichtlich der orthographischen Korrektheit* aus — sie berge bei dem Ausgehen vom Laut die Gefahr, dafs der Schüler die Laute schriftlich zu fixieren trachte und damit auf die absonderlichsten, von der historischen Schreibung weit abliegenden Wortgestalten verfalle. Diese historische Schreibung habe nur für den Sprachforscher wissenschaftlichen Wert; die heutige konventionelle Schreibung des Französischen und des Englischen, im eigenen Lande schon eine schwer zu bewältigende Last, entbehre jedes Bildungswertes für den Schüler, ebensowenig sei ihr ein wissenschaftlicher Wert zuzusprechen. Auf die Einübung der Orthographie mufs viel kostbare Zeit verwendet werden, sie ist eine Vergeudung der Arbeitskraft. Verf. warnt, bei der Beurteilung der Arbeiten der orthographischen Korrektheit denselben Wert beizulegen wie der Fähigkeit, das gesprochene fremde Idiom und die in ihm geschriebenen Texte zu verstehen. Dafs eine Ordnung der Orthographie der beiden Sprachen dringend zu wünschen, ist allgemein anerkannt; dafs man in Frankreich mäfsigen Reformen nicht abgeneigt, geht neuerdings wieder hervor aus dem Aufsatz von A. Gazier, *L'orthographie de nos pères et celle de nos enfants.*

II. Grammatik.

1. Aussprache.

Dem Schüler ein selbständiges, wenn auch wenig umfangreiches Buch zur Erlernung der Aussprache einer fremden Sprache in die Hand zu geben, empfiehlt sich keineswegs. Auch der von A. Godart herausgegebene *Abrifs der Aussprache der französischen Sprache* ist kein Schulbuch. Er ist übrigens nicht arm an Absonderlichkeiten. So belehrt er uns S. 37: „Der Geist der französischen Sprache will, dafs das q immer von einem u gefolgt ist.“ Unerläfslich für jeden Lehrenden ist *Traité complet de la Prononciation française dans la seconde Moitié du 19ᵉ Siècle* von M.-A. Lesaint, in dritter Auflage bearbeitet von Chr. Vogel. Trotz der Ausstellungen, die von kompetentester Seite an dieser Bearbeitung gemacht wurden, bleibt das Werk eine Grundlage des Studiums des modernen Französisch.

2. Elementarwerke.

Als Vorstufe des kurzen Lehrgangs der französischen Sprache von Ploetz und Kares soll ein von G. Ploetz bearbeitetes *Elementarbuch* dienen, das versucht, „die gesunden und fruchtbaren Momente der heutigen Reformbewegung im Sinne altbewährter methodischer Grundsätze zu verwerten“. Es beginnt demgemäfs mit einem Lesebuche nebst Anhang zu kursorischer Lektüre im zweiten Schuljahr. Als wesentlichsten Gesichtspunkt bei der Bearbeitung der Lesestücke stellt Ploetz die Forderung auf, dafs „die sprachliche Vorlage thatsächlich zur Veranschaulichung und Einübung eines bestimmten Abschnitts der Laut- oder Formenlehre diene, mit anderen Worten, dafs die Laute und Formen, auf die es ankommt, nicht vereinzelt, sondern in reichem Mafse zur Anschauung gelangen, ohne von störendem Beiwerk verdunkelt zu werden“. Unter diesem Beiwerk versteht der Verf. Formen, deren grammatisches Verständnis dem Schüler noch abgeht, sogenannte „Anticipationen“, von denen Ploetz indessen selbst zugesteht, dafs sie dem Schüler ohne Schaden unerklärt, als Thatsachen gelegentlich geboten werden können. Andere Gesichtspunkte waren Verteilung der Schwierigkeiten im Gegensatz zu allen denen, die den Schüler gleich beim ersten Lesestück vor eine Menge unbekannter Erscheinungen stellen, und planmäfsiges Verfahren. Es folgt eine kurze Elementargrammatik und als dritter Teil deutsche Übungsaufgaben, die sich den 52 Abschnitten des ersten Teils anpassen. Ein Wörterverzeichnis beschliefst das Buch. — Das von den Lehrern der Stuttgarter Realschule 1878 zusammengestellte *Elementarbuch* (Teil I für das erste Schuljahr) ist in dritter Auflage erschienen. Es geht vom Schriftzeichen aus, giebt in gedrängter Fassung die elementarsten Flexionsregeln, gewährt ein Paradigma der Hilfszeitwörter und des Präsens der lebenden Konjugation. Leseübungen und Übungssätze nehmen den gröfseren Raum des Heftchens ein. Der dritte Teil dieses Werkes erlebte die zweite Auflage; er ist für das dritte Schuljahr bestimmt. Der erste Abschnitt ist der Grammatik gewidmet: er behandelt in 32 Paragraphen das Wesentlichste aus der Wortlehre und fügt in § 33 einige syntaktische Regeln hinzu. Der zweite Abschnitt, Übungsbeispiele, übt zunächst an französischen und deutschen Sätzen das Erlernte ein; später kommen zusammenhängende Stücke. Am Ende das Wörterverzeichnis.

Mit kleinen, bald gröfseren zusammenhängenden Übungsstücken und Gedichten beginnt der erste Teil von Ad. Rothenbüchers *Französischer Schulgrammatik*, der die Hauptregeln der Formenlehre enthält. Über die erste Auflage vgl. Jb. I, 214. Das Werk ist in der vorliegenden zweiten wesentlich umgestaltet. Auf die Lesestücke folgen als Abschnitt II Grammatik, III Vokabeln und Aussprache; beide begleiten Schritt für Schritt die Paragraphen des ersten Teils: so werden dem Schüler eine Reihe von Erscheinungen bekannt, die später zusammenzufassen und in geordneten Zusammenhang zu bringen sind. Merkwürdig freilich ist es, dafs

der Schüler seine Studien französischer Laute mit den Nasalen beginnen soll, wozu die Worte lapin und contre im ersten Paragraphen Anlafs geben. Der vierte Teil enthält deutsche Übungen, die sich gleichfalls den französischen, wenn auch mit Benutzung der zur Erlernung der Aussprache beigebrachten Vokabeln, eng anschliefsen. — Von der Ansicht ausgehend, dafs die nach neueren Forderungen an den Anfang des Unterrichts gestellten zusammenhängenden Stücke allgemein zu schwierig sind, hat O. Strien in seinem *Elementarbuch der französischen Sprache* den Versuch gemacht, das Allerleichteste zu diesem Zwecke herbeizuschaffen. Er benutzt dazu die auch einem zehnjährigen Kinde bekannten Wörter cousin, cousine, oncle, journal (?), adieu, eau de Cologne und bildet aus ihnen und aus Eigennamen kleine Sätze, die zu grammatischen Übungen und kleinen Gesprächen Anlafs geben. Der gebotene Stoff ist sehr umfangreich, so dafs ein Jahr nicht hinreichen dürfte, um ihn dem Schüler anzueignen. Dies bemerkt auch der Referent Herrigs Archiv 85, 455. Er hat ausgerechnet, dafs die Wörtersammlung über 800 Worte und Formen umfafst.

Offenbar mit grofser Liebe ist die zweite Auflage von W. Rickens *Elementarbuch* gearbeitet und das „durchgängig verbessert" auf dem Titel wahrlich keine Phrase. Kleine im Gedankenzusammenhange stehende Satzgruppen bilden das Material, das zu Sprechübungen und zur Beobachtung grammatischer Erscheinungen dienen soll. Der Verf. thut sich etwas darauf zu gute, und die Kritik stimmte ihm teilweise zu, dafs er, unter Vermeidung von Anekdoten, die Freude an der schönen Natur und die Herrlichkeit des wandelnden Jahres in den Vordergrund gestellt hat (p. V der Vorrede). Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dafs diese wirklich recht hübschen Lesestücke dem Kinde nicht gewähren, was der Verfasser ihm bieten will; die hier anklingenden Gefühle liegen wenigstens den Stadtkindern sehr fern und sind ihnen zu abstrakt, um Teilnahme zu erwecken. Ich habe Gelegenheit gehabt, die Freude und Spannung zu beobachten, in welche Rickens Erzählung III (un petit poussin etc.) und IV (une petite souris etc.) eine Klasse von 9—10jährigen Mädchen versetzte; aber die Schilderung der Frühlingslust und die moralisierende Erzählung vom kleinen Paul machten keinen Eindruck. Von dieser ganz subjektiven Ausstellung abgesehen, mufs ich das Buch als eine tüchtige, beachtenswerte Leistung anerkennen. Es vermittelt einen beträchtlichen, im täglichen Leben zu verwendenden Wortvorrat und prägt dem Schüler geschickt die fundamentalen grammatischen Kenntnisse ein. Eine Beilage giebt Anleitung zur Verwertung des Sprachstoffes zu Gesprächen.

K. Kühn hat neuerdings neben seine ältere, für Oberklassen bestimmte „Französische Schulgrammatik" eine *Kleine französische Schulgrammatik für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen* gestellt. Das grammatische Pensum der Elementarstufe wurde von dem der Mittelstufe durch fetten Druck unterschieden, das der letzteren auf die wichtigsten Erscheinungen beschränkt: soll doch auf dieser Stufe nur so viel übermittelt werden, wie der Schüler zu den einfachsten Schreibübungen

erzählender und beschreibender Art braucht. Den Hauptteil des Buches, etwa 60 Seiten, füllt die Lehre vom Verb. Die daran gefügten Erklärungen meiden sorgfältig alles Mechanische; hinter jeder Gruppe von Zeitwörtern werden die ihnen verwandten Wörter und die ihnen gemeinsamen Lautgesetze aufgeführt, auch die syntaktischen Eigenheiten der Redeteile sind bei der Formenlehre behandelt. Lesestücke enthält das Buch nicht; es wird vorausgesetzt, dafs des Verf. Lesebuch gleichzeitig in den Händen der Schüler ist; ihm sind auch die Beispiele für die aufgestellten Regeln entnommen. - Auch in dem *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode* von Jul. Bierbaum (II. Teil) ist das Verb „der geistige Träger oder die Seele“ des Ganzen. Dieser Teil des Werkes beschränkt sich auf die Konjugationen auf -er und -ir. Die Lesestücke bewegen sich durchweg im Anschauungskreise der Kinder und bilden einen ausgezeichneten Übungsstoff; die ihnen angehängten Exercices sind im wesentlichen Konjugationsübungen. Eine sich auf beide Teile erstreckende Anzeige im KW. 37, 97 sagt: „Ob die Anforderungen, welche das Buch an das Lerngeschäft der Jugend stellt, geringer sein werden als nach der alten synthetischen Methode, ist mir zweifelhaft; ob alle unsere Lehrer des Französischen befähigt sind, nach Bierbaum gedeihlich zu unterrichten, desgleichen; aber dafs mit der direkten Methode ein frischerer, freudigerer Zug in die Schule käme, dafs Ohr und Mund in ganz anderer Weise geübt würden, steht aufser Frage.“

Von O. Ulbrichs *Französischem Elementarbuch* erschien die sechste, der vorigen völlig gleiche Auflage; dieselbe Zahl erreichte auch W. Heiners durch eine Fülle von Übersetzungsmaterial angeschwelltes *Lehrbuch der französischen Sprache*, Kursus I, vgl. Jb. II B 125.

Ganz anders gestaltet als die bisher erwähnten Bücher ist das folgende, das sich kaum in einer Klasse von 50 Schülern, sondern allein im kleinen Kreise bewähren dürfte. A. F. Louvier, der Verfasser der Broschüre „Über Naturgemäfsheit im fremdsprachlichen Unterricht“ fügt dem Hefte „Das erste Jahr französ. Unterrichts“ als notwendige Fortsetzung ein anderes *Das zweite Jahr französichen Unterrichts* (6. Auflage) an, mit dem die Elementarstufe beendet ist. Der Unterricht knüpft an die Gegenstände, welche das Kind umgeben. Die Gerätschaften, die in der Schreibstunde gebraucht werden, werden zurechtgelegt und dabei wie nachher beim Schreiben eine Konversation geführt, in der die Schüler jene Utensilien benennen, hauptsächlich aber bis zur Ermüdung die Perfektformen von écrire üben. Ebenso geschieht es in einer fingierten Lesestunde mit lire. Später geniefsen die Kinder eine Stunde Geographie, römische Geschichte u. s. w. Nach dem Perfekt werden die anderen Zeiten eingeprägt, mit Ausschlufs des Präsens, das bereits im ersten Jahre erlernt wurde. Die Konjunktivformen bleiben der nächsten Stufe vorbehalten.

3. Verbum.

Das französische Zeitwort in tabellarischer Übersicht, zusammengestellt von G. Hahn ist ein vortrefflich ausgestattetes, aber nach sehr veralteten Grundsätzen gearbeitetes Hilfsmittel, das es dem Schüler möglich machen soll, auch ohne Lehrer sich rasch einen klaren Überblick über die regelmäfsige wie unregelmäfsige Konjugation zu verschaffen. Zunächst erscheinen die Verbes auxiliaires; es folgen Ableitungsregeln, welche die verschiedenen Formen an vier Stammformen anschliefsen. Wie mechanisch die Auffassung der Formenbildung ist, beweise die Regel: „Man bildet das Imparfait de l'Indicatif, indem man von der 1. p. pl. des Présent *-ons* abstreicht und dafür die Endungen *-ais, ais, ait* etc. anfügt.“ Den meisten Platz nehmen naturgemäfs die den „regelmäfsigen“ folgenden „unregelmäfsigen“ Verben ein. „Die Anordnung derselben innerhalb der vier Konjugationen ist von dem Grade ihrer Unregelmäfsigkeit abhängig gemacht!“ So soll z. B. *croître* unregelmäfsiger sein als *connaître* und dieses wiederum unregelmäfsiger als *paraître, paître naître* u. s. w. Komposita, stammverwandte Bildungen, Bemerkungen über die Rektion der Verba und Angabe einiger mit ihnen zusammengesetzten Phrasen sind hinzugefügt.

4. Schulgrammatik.

Die *Kurzgefafste systematische Grammatik der französischen Sprache* von Karl Ploetz weicht in ihrer vierten Auflage von der vorigen nur wenig und unwesentlich ab. Von der durch H. Bihler bearbeiteten dritten Auflage der *Französischen Schulgrammatik von* Otto Ciala ist der für die obere Stufe bestimmte Teil erschienen. An der Forderung, das Hauptaugenmerk auf die Sprechfähigkeit (nicht Sprechgewandtheit, wie die Vorrede behauptet) der Schüler zu richten, ist der Bearbeiter nicht vorübergegangen; „aber,“ sagt er, „wir dürfen ihr unser höheres Ziel nicht zum Opfer bringen. Ein kleiner Teil der Gymnasialschüler wird später in den Fall kommen, französisch sprechen zu müssen; dagegen sollen sie alle einen Einblick in die Entwicklung des Kulturlebens der letzten Jahrhunderte bekommen, und dazu ist die Bekanntschaft mit den Heroen der französischen Litteratur notwendig.“ Nun, auch dazu wird dem Schüler die Zeit fehlen, der das in diesem, der Syntax gewidmeten Teile niedergelegte Material in sich aufzunehmen und auch nur einen Teil der Übungsstücke zu übersetzen versucht. — O. Ulbrichs *Französische Schulgrammatik* ist in dritter, das ebenso benannte Werk von E. Filek von Wittinghausen in fünfter Auflage erschienen. Das zuletzt genannte Buch bezeichnet sich als einen unveränderten Abdruck früherer Auflagen. Über A. Bechtel, *Französische Konversationsgrammatik* (jetzt 3. Aufl., ebenfalls unverändert) ist Jb. II B 125 berichtet worden.

Wertvoll ist *La troisième et la quatrième année de grammaire française* par J. Fetter, ein Heft von geringem Umfang, das aber die Regeln der Wortbildung und Satzfügung vollzählig enthält, welche dem Schüler geläufig sein müssen. Mag man auch über den Wert der Formulierung und Aneignung solcher Regeln in fremder Sprache anderer Ansicht sein als der Verfasser, so wird man seinem Buche doch bedeutenden Nutzen zugestehen müssen. Die bei der Lektüre ungeordnet und gelegentlich an den Schüler herantretenden grammatischen Erscheinungen bedürfen von Zeit zu Zeit der Ordnung und der Zusammenfassung nach festen Gesichtspunkten; dazu will Fetters Arbeit vornehmlich dienen. Die Fassung der Regeln ist durchweg klar und präcis, die zur Erläuterung herangezogenen Beispiele vortrefflich gewählt.

Daneben nehmen sich andere Leistungen nicht gerade stattlich aus. *Die Hauptsachen aus der französischen Grammatik und Synonymik zum Gebrauch für Schüler zusammengestellt* von A. Mohrbutter lassen in ihrer Darstellung eine recht mechanische Auffassung der sprachlichen Erscheinungen erkennen; gerade hier wäre es am Platze gewesen, die von den Schülern benutzte Grammatik durch Hinweise auf Momente des Lebens der Sprache, auf die in ihr zur Erscheinung kommenden Vorstellungsformen zu ergänzen.

Die *Kurzgefafste französische Wiederholungsgrammatik* von K. Meurer ist für Oberklassen bestimmt und rühmt sich, alles zu enthalten, was im Unterricht und in den Prüfungen nur irgendwie verlangt werden kann; es setze in den Stand, allen Anforderungen auf das beste zu genügen! Was man sich für mündliche Prüfungen einzuprägen hat, ist durch gröfsere Schrift ausgezeichnet. Auch auf Synonymik, Verslehre, Litteraturgeschichte geht das Büchlein ein; es bietet sogar Musterstücke zum Übersetzen. Mehr als rein mechanische Kenntnisse anzudrillen, liegt mithin nicht im Programm des Verfassers. Auf ähnlichem Standpunkte steht das dritte Heft des *Wiederholungsbuches für Schüler höherer Lehranstalten*: Ergebnisse des Unterrichts in der französischen Sprache von C. W. Debbe. Als Probe von der Fassung der Regeln nur folgendes: „Nebensätze, die mit indem anfangen, verkürzt man in das Participe présent mit der Präposition en.“ „Kommt ein Bindewort mehrere Male vor, so wiederholt man es durch que.“

Namentlich solchen Erscheinungen gegenüber ist es im Interesse der Lehrenden freudig zu begrüfsen, wenn von berufener Hand Beiträge zu gelegentlicher wissenschaftlicher Vertiefung des Sprachunterrichts geboten werden. F. Lindner hat die von ihm früher theoretisch entwickelten Ansichten über die Möglichkeit einer solchen zu Gunsten der Realgymnasiasten praktisch dargestellt in den *Erläuterungen zu Ploetz' französischer Schulgrammatik*. Indem er den Lektionen dieses Buches einfach folgt, weifs er eine Fülle von historischem, etymologischem u. s. w. Material darzubieten und damit einen Einblick in das Leben und die Entwicklung einer Sprache zu gewähren. Freilich wird das anspruchslos auftretende

Werkchen dem Vorwurf nicht entgehen, den Schüler mit einem Wissenstoff zu beladen, der besser durch die Universitätsstudien zu vermitteln wäre, oder zur Entfernung von wichtigeren Zielen des Unterrichts zu führen: wer aber jemals erlebt hat, wie dankbar eine Klasse für Belehrungen dieser Art ist, wird den Wunsch nicht unterdrücken, dafs Lindners Schrift sich wenigstens in dem Besitz des Lehrers befände und dafs dieser sich die darin gebotene Anregung nicht entgehen lasse, nun auch Anregung zu geben.

5. Syntax.

Aufser dem oben schon erwähnten Buche von Ciala beschäftigt sich mit der Syntax: Chr. Joh. Deter, *Französische Syntax für Sekunda*, 4. Aufl. Das Buch enthält die wichtigsten Regeln der Satzlehre nebst einer kurzen Darstellung der Wortbildung; die zweite Hälfte ist durch Übungsstücke ausgefüllt. Der dritte Kursus des *Lehrbuchs der französichen Sprache für Schulen*, unter Mitwirkung von Toussaint und Langenscheidt von Brunnemann verfafst (5. Auflage), ist eine umfangreiche, mit Beispielen versehene Darstellung der Satzlehre; auch an Übungs- und Lesestücken ist das Buch sehr reich. Der erste Abschnitt (S. 1—207) handelt vom einfachen, der zweite (208—343) vom zusammengesetzten Satz. Wie beschaffen die Schule sein soll, welche imstande ist, das hier gebotene Material zu verwerten, und wieviel Zeit auf Aneignung derselben verwendet werdeu soll — davon vermag sich der Ref. keine Vorstellung zu machen. Die Ausstattung des Buches ist so erfreulich, wie dies bei Langenscheidtschen Verlagsartikeln zu sein pflegt; auch das umfangreiche, zuverlässige Register verdient alles Lob.

Das *Grammatische Repetitorium der französischen Sprache für Obersekundaner* von L. Kirschstein ist eine durch Zeitmangel verunglückte Programmarbeit. Verf. hatte die schönsten Absichten, brachte aber nur eine Sammlung von Musterbeispielen für die Nebensätze zustande, „die nach Begriffsverben oder nach unpersönlichen Verben eine oratio obliqua bilden“. Auch konnte er in Anbetracht der Kürze der Zeit diese Beispiele „selbstverständlich“ nicht erst der Lektüre französischer Autoren entnehmen, sondern er benutzte Grammatiken und Übungsbücher (Bertram, Ulbrich) als ergiebige Quelle. Dafs die Arbeit in ihrer wenig übersichtlichen Anordnung den Sekundanern erheblichen Nutzen bringt, scheint mir zweifelhaft.

III. Lektüre.

1. Ausgaben einzelner Autoren.

Auch in diesem Jahre ist die Thätigkeit auf dem Gebiete der Ausgaben recht rege gewesen. Zu den alten, stets in der Arena er-

scheinenden Kämpen haben sich etliche neue gesellt, mancher in etwas aufdringlicher, herausfordernder Gewandung.

Die bei Kühtmann in Dresden seit ein paar Jahrzehnten in kleinem Formate verlegte *Bibliothèque française* hat einige ihrer Nummern modernen Anforderungen entsprechend recht stattlich ausstaffiert: gröfserer und schärferer Druck, ansehnlicheres Format und besseres Papier als bisher, geschmackvoller Einband lassen die der Schule gebotenen Bändchen als willkommene Gaben erscheinen. Für die Privatlektüre des Realgymnasiasten dürfte Daudets *Le Petit Chose*, im Auszuge von Prof. Lion herausgegeben, und Malots Roman *Sans Famille* nicht ungeeignet erscheinen, zumal mancher Lehrer, wie mich Herr Gutersohn belehrt hat, an den unter dem Text gegebenen deutschen Übersetzungen vieler Vokabeln keinen Anstofs nimmt. Die manchen Leuten so eng ans Herz gewachsenen Questionnaires, welche die kleinen Bände der Sammlung jedem Kapitel anfügten, sind jetzt an das Ende des Bandes gerückt; ein Wörterbuch ist als besonderes Heft jedem Buche beigefügt. Für Knabenschulen nicht geeignet sind die von Ch. G. Damour ganz geschmackvoll ausgewählten *Perles de la Prose française* und die *Fleurs des Champs*, welche M. de Metzsch zusammengestellt hat.

Martin Hartmanns Schulausgaben brachten zwei neue Bände: vom Herausgeber selbst Bd. VI: Thiers, *Bonaparte en Egypte et en Syrie*; von C. Humbert, als Seitenstück zu desselben Herausgebers L'Avare Bd. VII: Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*. In der früher beschriebenen Weise (vgl. Jb. II B 130, III B 140) bietet die Ausgabe eine Einleitung mit der Biographie des Dichters und der Analyse des Dramas, es folgt der klar und sauber gedruckte Text; die Anmerkungen sind als loses Heft beigefügt. Auch hier begegnet man einer reichen Fülle eingehender Belehrungen: man vergleiche z. B. was über das Musikalische in Akt II, Sc. 1 beigebracht wird.

Auch in Velhagen und Klasings *Théâtre français* ist *Le Bourgeois Gentilhomme* in neuer Ausgabe von Scheffler erschienen. Es reihen sich daran andere Neuausgaben von Molière: *L'Avare*, besorgt von E. Friese mit minimaler Einleitung und ohne Biographie; von Corneille *Horace* mit Anmerkungen von G. Stern. Dankenswert ist hier die Mitteilung des der Tragödie zu Grunde liegenden Abschnitts aus Livius uud die daran geknüpfte Würdigung des französischen Werkes; in betreff der Anmerkungen sei hervorgehoben, dafs sie sich scharf auf Texterklärung beschränken und nicht auf Übersetzung, Aussprachebezeichnung und Synonymik ausschweifen. Recht verdienstlich ist die Ausgabe des *Marino Falieri* von Delavigne durch Dr. Holzapfel. — In den *Prosateurs français* begegnet eine neue Auflage des *Charles XII* von O. Ritter. Sie geht in den Anmerkungen noch über das weiteste Mafs hinaus. Grammatische und lexikalische Dinge, die dem Schüler längst geläufig sein sollten oder bei der Lektüre Voltaires sehr gleichgültig sind (la und le trompette) werden herbeigezogen. Auch die Kritik

des Historikers Voltaire ist mitunter zu weit getrieben: dafs ein von ihm gelegentlich erwähnter General Bayer von anderen Bauer genannt wird, läfst den Tertianer kalt. Die Regierungszeit Charles I von England ist p. 87 durch Druckfehler unrichtig angegeben. Ferner werden geboten: Montesquieu, *Lettres persanes*, herausgegeben von O. Josupeit; Duruy, *Histoire de France I* bearbeitet von E. Grube; A. E. de Saintes, *Thérèse ou La petite sœur de charité* mit Anmerkungen von B. Klatt, und Thiers, *Expédition d'Egypte*, erklärt von E. Grube. Zu allen diesen Heften sind kleine Wörterbücher einzeln käuflich. Josupeits Arbeit beseitigt in geschickter Weise alles Anstöfsige; die kurze Einleitung orientiert recht gut über Werk und Verfasser, die Anmerkungen, von Überflüssigem nicht durchweg frei, sind recht instruktiv in Bezug auf Geschichte und Ethnologie. Die Durchsicht dieser Ausgabe hat mich indessen keineswegs von der bereits im vorigen Berichte ausgesprochenen Ansicht zurückgebracht, dafs die Lettres persanes für unsere Schulen keine geeignete Lektüre bilden. Die Erzählung Thérèse eignet sich für die weibliche Jugend. — S. auch den nächsten Abschnitt.

Die unter Otto E. A. Dickmanns bewährter Leitung rüstig fortschreitende *Rengersche Schulbibliothek* brachte als der Abteilung A (Prosa) Bd. 50: Guizot, *Washington*, d. h. die Einleitung der von Guizot 1839 herausgegebenen Vie, Correspondance et Ecrits de Washington, über deren Wert für den Unterricht Rektor Dr. Hemme auf der Hannöverschen Direktorenversammlung 1882 sich mit Wärme aussprach. Es ist eine ausgezeichnete Primanerlektüre. Die Einleitung von Dr. Clemens Klöpper hat zunächst biographischen Inhalt, der umfangreichere historische Teil verbreitet sich über die Gründung der nordamerikanischen Kolonieen und über den Freiheitskrieg, über den so viel beigebracht wird, wie zum Verständnis des Werkes erforderlich ist. Die Anmerkungen sind knapp gehalten, neben ihnen kommt ein Kärtchen dem Verständnis zu Hilfe. Bd. 51 enthält *Waterloo, Suite du Conscrit de 1813*, ven Erckmann-Chatrian, erklärt von Joseph Aymeric. Das vielbewunderte Werk des elsässischen Schriftstellerpaares ist durch starke Kürzungen zum Schulbuche gestaltet worden; die gegen die Lektüre Erckmann-Chatrians auf unseren Schulen neuerdings geltend gemachten Bedenken werden freilich ihm gegenüber nicht verstummen. In Bd. 53 erhält die Schule einige Episoden aus Thierrys *Histoire de la Conquête de l'Angleterre* unter dem Titel *Guillaume le Conquérant*, bearbeitet von Joh. Leitritz, eine Lektüre, die sicherlich auf das lebhafteste Interesse der Schüler zählen kann. Die sachlichen Anmerkungen sind reichlich; Karten, selbst ein Schlachtplan ist zur Erläuterung beigefügt. Bd. 56, ebenfalls von Aymeric bearbeitet, macht den Versuch, den drolligen *Tartarin de Tarascon* in die Schule einzuführen. Bd. 57 bietet der Prima *Les Origines de la France contemporaine*, dem bekannten Werke H. Taines entnommen und von Otto Hoffmann mit Anmerkungen begleitet. Abteilung B (Poesie) wurde durch den 17. Band

vermehrt, Corneilles *Cinna*, erklärt von P. Schmidt. Er ist mir nicht zugänglich gewesen. — Ein Grund für die eminente Verbreitung dieser Bibliothek ist neben der Vorzüglichkeit des Gebotenen und der Eleganz der Ausstattung unstreitig der geringe Preis. Es ist daher erstaunlich, dafs die Verlagsbuchhandlung sich durch ein noch billigeres, ebenso vortrefflich gedrucktes Parallelunternehmen selbst Konkurrenz schafft. Die *Sammlung französischer und englischer Textausgaben zum Schulgebrauch* unterscheidet sich von der „Bibliothek“ durch einen minder widerstandsfähigen, immerhin dauerhaften Leinenumschlag und durch die Abwesenheit jeglicher Einleitung und Erklärung. Es liegen vor: 1. Michaud, La troisième Croisade; 2. Lamartine, Nelson, 3. Lamartine, Christophe Colomb; 4. Florian, Guillaume Tell; 5. Ausgewählte Erzählungen von Courier, Toepffer, Dumas u. a.; 6. Voltaire, Pierre le Grand. Das Oktavbändchen umfafst durchschnittlich vier und einen halben Bogen und stellt sich auf ca. 60 Pfennige.

Die *Weidmannsche Sammlung* brachte die zweite Auflage von Ségur, *Histoire de Napoléon I pendant l'année 1812* (Buch I—IV), herausgegeben von H. Lambeck und B. Schmitz. Für den letzteren hat der Herausgeber der Sammlung, G. Lücking, der Ausgabe seine Sorgfalt angedeihen lassen und, wie das Vorwort hervorhebt, eine Reihe von Bemerkungen, besonders grammatischer Art, beigesteuert. Die in derselben Sammlung erschienene zweite Auflage von Rollin, *Alexandre le Grand*, herausgegeben von O. Collmann, ist von der ersten nicht wesentlich verschieden. — Neu ist die Sammlung *Auteurs français*, welche Rich. Mollweide herausgiebt. Über den ersten Band äufsert sich der Referent in Herrigs Archiv 86, 351 (Ad. Müller): „Die Auswahl soll unterhalten, belehren und die Kenntnis der fremden Sprache fördern und somit will der Herausgeber zunächst eine Reihe Erzählungen von Musset, Balzac, Töpffer, Xavier de Maistre, Souvestre u. a. bringen. Sein Buch soll eine müfsige Stunde im Hause, im Wartesaal, im Eisenbahnwagen, auf dem Spaziergange oder bei sonstigen Gelegenheiten ausfüllen, doch soll nicht ausgeschlossen werden, dafs es auch eigentlichen Schulzwecken diene. Das erste Bändchen enthält Margot von Alfred de Musset, Les Prisonniers du Caucase von X. de Maistre, Baptiste Montanbau von Charles Nodier und El Verdugo von Balzac, wovon die erste Erzählung wohl kaum für eine Schule geeignet sein dürfte. Die unter dem Text stehenden Anmerkungen geben fast nur Vokabeln und mögen daher für manche der Leser geeignet sein, an die sich der Herausgeber wendet; für die Schule blieben sie wohl in den meisten Fällen lieber fort.“ Der zweite Band enthält einige Genfer Novellen von Töpffer und *Le Lépreux de la Cité d'Aoste* von de Maistre. Die Ausstattung ist ansprechend, der Preis gering. Auf was für Leser gerechnet ist, zeigt die Übersetzung von prendre à dos, attraper, grimper, attraper, sang-froid tremblante (S. 17)!

Die Bibliothèque française, *Collection Friedberg & Mode*, vereinigt

zu ihrem neuesten Bande mehrere Abschnitte aus Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe*, bearbeitet von K. Mayer. Diese Vorlesungen sind als treffliche Primanerlektüre längst anerkannt, doch sollte man lieber das vollständige Werk dem Schüler in die Hand geben, nicht Bruchstücke. Kommt es doch hier auf das Verständnis und die Auffassung eines grofsen philosophisch-historischen Aufbaues an, eines festgefügten Ganzen, das der Zerlegung in willkürliche Abschnitte widerstrebt. Der Primaner, dessen Geist durch solche Lektüre gebildet werden soll, erntet nicht die Frucht seiner Mühe, wenn ihm der allgemeine Zusammenhang des Werkes vorenthalten wird. Das Bestreben, einen fremdsprachlichen Autor durch Auszug oder Kürzung zur Semesterlektüre geeignet zu machen, ist sicherlich ganz löblich, indessen pafst es nicht auf alle: in diesem Falle können zwei Semester mit der Lektüre der Histoire de la Civilisation ausgefüllt werden, die nach dem ersten hinzutretenden Schüler holen das bereits Gelesene durch Privatlektüre nach.

Von Einzelausgaben hebe ich hervor: Molière, *Les Précieuses ridicules* für den Schulgebrauch erklärt von P. Goldschmidt. Der Herausgeber vertritt die Ansicht, dafs die Précieuses in sprachlicher Beziehung in höherem Grade als die Femmes savantes lehrreich sind und reichere Gelegenheit bieten, Leben, Sitten und Einrichtungen der Zeit Louis' XIV kennen zu lernen. Es kommt ihm darauf an, die Schüler — es ist an Primaner eines Gymnasiums zu denken — in alles dies auf das gründlichste einzuführen. Daher sind die Anmerkungen, besonders die sachlichen, sehr eingehend; „ihre Ausführlichkeit soll alles das zu lebendiger Anschauung bringen, was zur Erklärung des Stückes erforderlich ist und was der Schüler aus demselben über Leben und Sitte der Zeitgenossen sowie über die Entwicklung der französischen Litteratur erfahren kann. Für solche Schüler, welche durch die Lektüre des Stückes angeregt, noch etwas mehr von den Preciösen kennen zu lernen wünschen, ist als Probe ihrer Poesie die Beschreibung der Carte de Tendre ausgesucht (und diese Carte auch dem Buche beigefügt!), einer der lesbarsten und anmutigsten Abschnitte aus den Romanen der Scudéry, der doch zugleich zeigt, bis zu welcher Spielerei sich diese Poesie verirrt.“ Ref. bedauert, auch darin eine Verirrung zur Spielerei sehen zu müssen, denn das Studium der Preciösenlitteratur gehört nicht auf die Schule, und gelegentlich daran zu naschen, ist eben — Spielerei. Doch will ich andererseits gern Wüllenwebers Urteil CO. S. 95 unterschreiben, der die ungemeine Reichhaltigkeit und Gediegenheit der Erklärung rühmt und den Herausgeber einen gründlichen Kenner der Litteratur- und Kulturgeschichte des 17. Jahrhunderts nennt. — Eine englische Ausgabe desselben Dramas von E. G. W. Braunholtz empfiehlt Steph. Waetzoldt im Archiv 85, 359.

Xavier de Maistres *La jeune Sibérienne* ist von J. Bauer und Th. Link nach den von diesen Herren vertretenen Grundsätzen herausgegeben. Es kam darauf an, den Text für Konversationsübungen fruchtbar zu machen, und darum füllt ein Questionnaire, das sich aufs engste dem

Texte anschliefst, einen Teil des Bändchens aus. Wörterbuch, kurze Erläuterungen und eine Karte fehlen nicht.

Endlich sei der Ausgabe eines Auszugs aus Voltaire, *Le Siècle de Louis XIV* von Ad. Mager gedacht. Die Auswahl beschränkt sich auf Kap. III—X, umfafst also die Ereignisse während der Regentschaft der Königin Anna und der ersten Regierungsjahre Ludwigs bis zur Eroberung Hollands. Die Notwendigkeit dieser an sich recht sauberen Ausgabe vermag Ref. nicht einzusehen.

2. Lesebücher.

Schon in zweiter Auflage erschien H. Rickens *Französisches Lesebuch aus Herodot*, eine Anfängerlektüre für höhere Lehranstalten. Der Text folgt gröfstenteils der Übersetzung von Giguet, zum Teil der von Bétant. Übereinstimmen wird man mit dem Herausgeber in dem Wunsche, der Schule eine zusammenhängende, von Schwierigkeiten freie Anfängerlektüre zu schaffen; doch wäre ein national-französischer Stoff — ich denke zunächst an Guizot, Récits historiques — wohl vorzuziehen. Unter dem Text der ersten 40 Seiten sind die vorkommenden unregelmäfsigen Verbalformen erklärt, wodurch der für den Leser angenommene Standpunkt dargethan wird.

Auch Albin Kemnitz widmet sein französisches *Lesebuch* dem Anfangsunterricht. Es besteht aus einfachen Gedichten und kurzen, nach und nach umfangreicher sich gestaltenden Prosastücken, deren Inhalt Kindern wohlgefallen wird.

Nicht minder werden sich Burtins in zweiter, wenig veränderter Auflage vorliegende *Premiers Exercices de Lecture et de Récitation* des Beifalls eines jugendlichen Publikums erfreuen. Auch Fortgeschrittene finden hier reichlichen und angenehmen Stoff zu Sprechübungen. G. H. Schulzes *L'avant-coureur* betiteltes Elementarbuch empfiehlt sich durch gute Auswahl -- fleifsig benutzt ist Marelle — und durch vortrefflichen grofsen Druck.

Paul Voelkels *Premières Lectures*, erstes französisches Lesebuch, sind zunächst für das Französische Gymnasium in Berlin bestimmt, an dem bekanntlich das Französische gröfstenteils Unterrichtssprache ist. Das Lesebuch soll auf den praktischen Gebrauch der Sprache in verschiedenen Unterrichtsfächern vorbereiten und schöpft daher aus Geschichte, Naturkunde und Geographie einen Teil seines Stoffes. Daneben begegnen zahlreiche Gedichte, einige Erzählungen, Sprichwörter und Rätsel. Selbst Katechismus und biblische Geschichte sind gelegentlich herangezogen. Zahlen, Benennung der Körperteile, der Mafse, Münzen und Gewichte u. ä. werden in besonderen Stücken eingeübt. Man hat es hier mit einer ernsten, sorfältig durchdachten und mit Geschick ausgeführten Arbeit zu thun, die sich auch auf anders gearteten Anstalten bewähren dürfte.

Von Karl Kühns *Französischem Lesebuch für die Unterstufe* begrüfsen wir die dritte Auflage; die erste erschien 1887, die zweite, umgearbeitete, bereits im folgenden Jahre: vgl. Jb. III B 143. Der Verfasser hat sich indessen durch den schönen Erfolg des Werkes nicht abhalten lassen, emsig an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Das System der phonetischen Umschrift, die in dem Wörterbuche zur Anwendung kommt, ist etwas modifiziert; das Vorwort bietet einige Winke, wie einzelne Lesestücke zu grammatischen Übungen und zu freien Arbeiten benutzt werden können. Es verspricht ferner, dafs, um noch mehr den Bedürfnissen des ersten Unterrichts zu entsprechen, demnächst als Anhang zum Lesebuche Anschauungsstoffe erscheinen sollen, welche in möglichst einfacher Sprache die Umgebung des 9—11 jährigen Kindes in Haus und Hof, Schule u. s. w. im Zusammenhang behandeln.

Das neue französische Lesebuch von Heinrich Loewe, *La France et les Français* ist auf den Gedanken gegründet, dafs dem Lernenden von vornherein zusammenhängende Texte vorzulegen sind, die sich mit dem fremden Volke, seinem Lande und seinen Zuständen beschäftigen. Der vorliegende erste Teil, die Unterstufe, zerfällt in sieben Abschnitte verschiedenen Umfangs: Erzählungen, Lebensbeschreibungen, Geschichtliches, Landes- und Volkskunde, Anschauliches (L'école française, la famille, la maison française, la division du temps en France), Briefe, Gedichte. Verfasser hat zu seiner Arbeit französische und deutsche Hilfsmittel fleifsig zu Rate gezogen; man begegnet Lesestücken aus Saure, Wingerath, Wershoven u. a.; der treffliche Marelle fehlt hier so wenig wie bei Kühne. Die aus belgischen und französischen Lesebüchern entlehnten Abschnitte haben vielfach einer Umarbeitung unterzogen werden müssen. Kam es dem Verf. doch darauf an, „das pointiert Anekdotenhafte“, das sich in ähnlichen Zusammenstellungen zuweilen recht breit macht und die Fassungsgabe des Schülers übersteigt, auszuscheiden und dafür Erlebnisse und Lebensbeschreibungen berühmter Franzosen aufzunehmen, „und zwar auch solcher, die in friedlicher Arbeit ihrem Vaterlande gedient haben. Ebenso ist den Forderungen des täglichen Lebens ihr Recht geworden, so dafs sich jemand, der nach dem vorliegenden Buche sein Französisch gelernt hat, später wenigstens auch um die nächste Strafsenecke fragen kann“. Ein Wörterbuch schliefst das Bändchen.

Der Mittelstufe gewidmet ist das *Lesebuch für den französischen Unterricht* von Jacobs, Dr. Brincker, Dr. Fick in Hamburg. Auch es verlegt den Schwerpunkt in die Lektüre französischer Geschichte, ohne indessen Stoffen aus der biblischen, griechischen, römischen Geschichte aus dem Wege zu gehen: der Abschnitt Histoire et Mythologie umfafst 72 Seiten, erst auf der 35. beginnt mit Bataille de Poitiers das specifisch Französische. In den Lectures géographiques wird auch einiges über Frankreich beigebracht; in den späteren Abschnitten — Fables et Contes, Poésies — verflüchtigt sich das National-französische immer mehr. Den Beschlufs macht Lützows wilde Jagd in der Übersetzung von Emile

Deschamps. Auch diesem sehr splendid ausgestatteten Buche ist ein Wörterbuch beigegeben, das durch phonetische Umschrift die Aussprache zu vermitteln strebt. Ein günstiges Urteil fällt über das Buch v. Roden a. a. O. S. 41. — Von Gottf. Ebeners, durch A. Meyer neu bearbeitetem *Französischen Lesebuch* liegt die dritte Stufe in zweiter (neunter) Auflage vor. Das Werk ist längst vorteilhaft bekannt; der Inhalt ist reichhaltig, das specifisch französische Element behauptet unter den mannigfachen Stoffen entschieden den Vorrang. Nach dieser Seite hin hat die Neubearbeitung Hervorragendes geleistet. In dem Teile „Naturkunde, Länder- und Völkerkunde" sind Stücke, die sich auf nichtfranzösische Länder bezogen, durch andere, Frankreich betreffende, ersetzt; Erzählungen von Souvestre, Daudet, Dumas sind an die Stelle minder wirksamer gesetzt; der Abschnitt „Geschichte" enthält nur Auszüge aus der französischen Geschichte, und als neuer Abschnitt tritt hinzu ein Précis historique de la littérature française, ein Auszug aus den litterarhistorischen Werken von Bougeault, Anselme Ricard, Demogeot, L. Grangier u. a., durch den über die wesentlichsten Erscheinungen der französischen Litteratur von der Karolingerzeit und den Artusromanen bis auf die Gegenwart anregende Mitteilungen gemacht werden. Der Beurteiler des Buches im Archiv 86, 349 vermifst unter den 37 Gedichten Proben der neuesten lyrischen Poesie.

In zweiter vermehrter und verbesserter Auflage erschien das *Hilfsbuch für den französischen Unterricht an höheren Lehranstalten* von F. J. Wershoven. Es soll, nach des Verfassers Wunsch, dem Schüler ein Begleiter durch die ganze Schulzeit werden, ähnlich wie die Grammatik, aber nicht hofmeisternd, sondern freundschaftlich hilfreich. Zunächst sorgt es für die Lektüre des Schülers: es enthält demgemäfs eine stattliche Reihe von mustergültigen Prosaaufsätzen des verschiedensten Inhalts, die anerkannt guten Autoren entnommen sind. Ferner will es Anleitung zu Sprechübungen bieten: eine Zusammenstellung von Connaissances utiles und von historischen, auf die Geschichte Frankreichs bezüglichen Lesestücken tritt für diesen Zweck ein. Vgl. Herrigs Archiv 86, 348. Einige Abschnitte, wie die eben erwähnte Reihe historischer Stücke, das Kapitel La Langue française, Histoire de la Littérature und der Anhang der Synonyma findet sich auch in des Verfassers *Repetitorium der französischen Sprache für höhere Schulen* (2. Auflage). Hinzugefügt ist hier ein grammatischer Teil, der Lautlehre, Syntax des Verbums, Verslehre und Synonyma behandelt.

Joh. Fetter hat seinen mit allgemeiner Anerkennung aufgenommenen Lehrgang der französischen Sprache durch einen vierten Teil: *Übungs- und Lesebuch* abgeschlossen. Die im Übungsbuche enthaltenen Stücke sind als Grundlage grammatischer Belehrung, als Memorierstoff und als Grundlage schriftlicher Übungen gedacht. Das Lesebuch enthält Gedichte, einen umfangreichen, durch eine Karte erläuterten Abschnitt La France et les Français, Erzählungen aus der französischen und

der österreichischen Geschichte, Novellistisches, schliefslich dramatische Scenen. Das Buch ist wie alle Werke Fetters ungemein sorgfältig gearbeitet und sicherlich geeignet, die Methode, für welche der Verf. mit gröfster Hingabe und Begeisterung kämpft, zur Verbreitung und Würdigung gelangen zu lassen.

Eine eigenartige, nicht unwillkommene Erscheinung sind die *Lectures géographiques* von Baumgarten, dem Herausgeber einer Bibliothèque de la Littérature scientifique. Das stattliche, von einer guten Karte begleitete Bändchen führt an der Hand bekannter Forscher und Entdecker wie Baker, Barth, du Chaillu, Livingstone, Nachtigal, Speke, Schweinfurth, Stanley, Wifsmann eine Reihe von ansprechenden Bildern aus dem dunklen Erdteil vor. Es ist durchaus nicht verwerflich, einmal ein Semester lang geographische Lektüre zu treiben: eine Fülle von neuen, brauchbaren Worten strömt dem Schüler zu, der Stoff ist interessant und hebt eine hervorragende Seite moderner Kulturbestrebungen ins Licht. Doch ist das Buch zu umfangreich, um in einem Halbjahr bewältigt werden zu können, und mehr Zeit ihm zu widmen, dürfte kaum ratsam sein. So sei es denn wenigstens zur Anschaffung für Schülerbibliotheken empfohlen!

3. Sammlungen von Gedichten.

Eine recht ansehnliche Anthologie enthält der jüngste, 284 Seiten starke Band der Ausgaben Velhagen und Klasing, Abteilung Poètes français. Der Herausgeber, A. Benecke, bietet zunächst nur die Texte, ein Anhang mit biographischen, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen soll folgen. Die in allen Chrestomathieen und Sammlungen dieser Art vorzufindenden Gedichte, das unverwüstliche Stammgut des Unterrichts — Adieux de Marie Stuart, Le Cor, Charlottembourg — sind mit Recht auch hier aufgenommen; aber dieser Kreis, den keiner missen möchte, ist durch eine glückliche Auswahl alter und neuer Dichtungen wesentlich erweitert worden: Namen wie Coppée, dessen La Grève des Forgerons wenigstens auch schon eiserner Bestand geworden, Pierre Dupont, André Gill, de Laprade beweisen, dafs der Herausgeber auch den neuesten und in Deutschland erst wenig bekannten Dichtern nicht vorbeigegangen ist. Das Buch „gewährt von der französischen Lyrik ein so deutliches Bild, wie es die reifere Jugend überhaupt aufzunehmen imstande ist, und darin iegt wohl die beste Empfehlung“ (Archiv 86, 109.).

In der eben citierten Anzeige des Beneckeschen Buches wird die Meinung ausgesprochen, dafs es gut sei, wie im Deutschen so auch in den fremden Sprachen auf allen Stufen eine Sammlung schöner Gedichte dem Schüler in die Hand zu geben. Dieser Forderung kommen die folgenden Werke nach.

Die Sammlung französischer Gedichte von Erfurth und Walther ordnet den Stoff in sechs Stufen. In den ausgewählten Stücken herrschen vielfach Sentimentalität und Betrachtung: ob die Schüler an 22. La

diligence, 24. La colombe, 45. La source u. ä. Freude haben werden, scheint dem Ref. sehr fraglich. Der Druck ist splendid, wenn auch nicht sonderlich korrekt. Befremdlich klingt der Eingang der Vorrede, welche die Notwendigkeit des Buches damit begründen will, dafs neben ihm andere Sammlungen französischer Gedichte allzu umfangreich und teuer sind!

Sehr stattlich präsentiert sich Ph. Plattners *Anthologie des Écoles*. Sie zerfällt in drei Abteilungen, für die unteren, mittleren und oberen Klassen. Neben das bewährte Alte hat Plattner neuere Gedichte und Proben leicht verständlicher Volkspoesie gestellt, auch hat er, wie schon Gropp und Hausknecht Übersetzungen aus dem Deutschen und Nachbildungen deutscher Stücke mehrfach herangezogen; z. B. begegnen drei Fragmente von Übersetzungen der Schillerschen Glocke. „Das Gebotene -- sagt der Herausgeber und weist damit auf einen entschiedenen Vorzug seiner Sammlung hin - sollte wirklich deklamierbar sein und nicht blofse Schul- oder Studierzimmerlektüre bleiben.“ Jedem Heft folgt ein Kommentar. Ref. würde hier die Übersetzungen einfacher Vokabeln gern vermissen. Ein Schüler der Oberstufe sollte die Bedeutung von accueillir, se passer de, prendre part, au hasard, se flétrir kennen oder zu finden wissen. Anerkennenswert ist dagegen die Mühe, die sich Plattner giebt, die poetischen Schönheiten der von ihm ausgewählten Dichtungen gelegentlich dem Leser fühlbar zu machen. Das klar gedruckte, geschmackvoll ausgestattete Buch verdient warme Empfehlung.

IV. Stilübungen u. s. w.

1. Übungsbücher.

Das zum Kurzen Lehrgang der französischen Sprache von Ploetz-Kares gehörende *Übungsbuch* ist um das dritte Heft vermehrt worden. Der Autor ist Dr. Gustav Ploetz. Es dient zur Einübung der Syntax des Artikels, des Adjektivs, des Adverbs und der Pronomina. Deutsche und französische Stücke wechseln mit einander ab.

A. Weils in vierter Auflage erschienene *Schwierige Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* bilden ein Buch, wie es ihrer bereits mehrere giebt: aus guten modernen Schriftstellern sind anziehende Partieen in fliefsendes Deutsch übertragen, aus dem sie nunmehr in ebenso fliefsendes Französisch zurückübersetzt werden sollen. Dafs nur den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten „bei der Schwierigkeit der meisten Übersetzungsstücke“ solche Aufgaben gestellt werden können, sagt der Verf. selbst; „anderwärts“, fährt er fort, „wird das Wissen der Schüler sich meistenteils als unzureichend herausstellen

und in diesem Falle der Originaltext jedes zu übersetzenden Stückes in der Klasse vor der häuslichen Übertragung durchgenommen werden müssen". Im ganzen hat Herr Weil aus 36 Schriftstellern und etwa 55 Werken geschöpft: die dem Lehrer gestellte Zumutung, die franz. Texte der Klasse vorzuführen, ehe sie ans Retrovertieren geht, ist daher etwas stark. Auch auf der Oberstufe wird es an Geschicklichkeit fehlen, der Mehrzahl der gebotenen Stücke gerecht zu werden, und die auf die Aufgabe verwandte Zeit dürfte schwerlich durch den Erfolg belohnt werden. Der Einführung des Buches in preufsische Unterrichtsanstalten steht die den bestehenden Bestimmungen widersprechende Rechtschreibung im Wege. — Der ersten, 1889 erschienenen Auflage von O. Ulbrichs *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten ist bereits 1890 eine zweite, wenig veränderte gefolgt. In den zahlreichen Besprechungen jener wird stets hervorgehoben, dafs die Sprache der Texte reines Deutsch ist, dafs „somit ein Vorwurf vermieden ist, der den meisten derartigen Übungsbüchern gemacht werden mufs". (Franco-Gallia 1889, Heft 7.) Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten durch eine Vervollständigung des Wörterverzeichnisses, das früher die im Elementarbuche des Verfassers vorkommenden Vokabeln vermissen liefs; das Übungsbuch ist also nunmehr auch für solche Anstalten zu verwerten, welche das Elementarbuch nicht benutzen. Ein achtungswerter Zug von Konvenienz ist es, dafs Ulbrich zwei Übungsstücke beseitigte, die bei einem katholischen Kollegen Anstofs erregt hatten.*)

Schwierige Aufgaben enthält auch das von Franz Jaeger zusammengestellte Bändchen: *Die Absolutorialaufgaben* in Bayern, 2. Lieferung. Es finden sich hier die Übersetzungsstoffe, welche Schülern des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Realschule bei ihrem Abgange zur schriftlichen Bearbeitung vorgelegt wurden. Geschichtliche und litterarhistorische Stücke bilden bei weitem die Mehrzahl. - Unter dem Titel *Exercices de Style français* vereinigt W. Bertram eine ansehnliche Anzahl von Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Die beiden ersten Abschnitte beschäftigen sich mit der Geographie Frankreichs. Zwischen den Zeilen finden sich aufser Vokabeln viele Zahlen, die auf diejenige Lektion der Grammatik von Ploetz hinweisen, in der eine hier zur Anwendung kommende Regel behandelt wird. Der Unselige, der seinem Unterricht eine andere Grammatik zu Grunde legt, befindet sich durch diese Exklusivität des Verfassers in peinlicher Lage; vielleicht läfst er sich gar abschrecken, seinen Schülern diese Exercices in die Hand zu geben. In den folgenden Abschnitten — meist Geschichtliches, ferner gedrängte Inhaltsangaben litterarischer Meisterwerke — sind diese Hinweise zwar nicht seltener, drängen sich aber infolge anderer typographischer Einrichtung weniger hervor. Ein zweiter

*) Mittlerweile ist die dritte Auflage erschienen.

Band, Textes originaux genannt, liefert dem Lehrer die französische Fassung der im ersten enthaltenen Übungsstücke.

Für eine tiefere Stufe des Unterrichts sind Wilh. Ulrichs *Übungsstücke* bestimmt: ihr Zweck ist die Einübuug der unregelmäfsigen Verba. Die ersten einundzwanzig Lesestücke bestehen aus lauter Einzelsätzen, ihnen folgen zwölf zusammenhängende Abschnitte meist geschichtlichen Inhalts. Während vielfach das Bestreben auftritt, dem Schüler die Kenntnis der unregelmäfsigen Zeitwörter nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu vermitteln, steht Ulrich noch auf einem recht mechanischen Standpunkte: die an sich schon überflüssige Aufzählung der in Frage kommenden Zeitwörter — der Schüler findet sie doch auch in seiner Grammatik — wird durch recht häfsliche Regeln entstellt. „Die Verben der 1. Konjugation, welche ein stummes e in der vorletzten Silbe des Infinitifs haben, nehmen über dem stummen e einen accent grave an“ etc. Gleich darauf wird ein accent aigu in einen accent grave „verwandelt“. Auch an Flüchtigkeiten anderer Art fehlt es nicht. S. 8 secourir qn., helfen jemand. S. 13 Verben, bei den oi zum Stamme gehört. Eine dem Buche eigentümliche Kategorie von Verben sind solche, „deren Stamm vielfache Veränderungen erfährt“; dahin gehören s'asseoir, savoir, mouvoir, valoir! In absoudre u. a. ersetzt d einen anderen Stammlaut! (S. 27.) Auch das Deutsch ist zuweilen anfechtbar. So thaten die alten Ägypter niemals einem Krokodil oder einer Katze übel!

In neunter Auflage liegt der erste Teil des *Übungsbuches* von Hermann Probst vor. Er schliefst sich an Knebels Grammatik an und übt nacheinander die Wortarten, zuerst das Zeitwort, dann das Substantiv, das Adjektiv u. s. w. ein. Wie sehr auf abgelegene Einzelheiten Wert gelegt wird, zeigen besonders die zur Erlernung der abweichend gebildeten Plurale der Substantiva bestimmten Sätze.

2. Konversation und Komposition.

Der Konversation dient aufser einer neuen Auflage des *Gesprächbuches* von Emil Otto, das bereits Jb. III B 142 erwähnt wurde, der zweite Teil der *Französischen Konversationsübungen für den Schul- und Privatgebrauch* von Joh. Bauer und Th. Link. Die Table des matières weist auf: 1. De la Mythologie, 2. De l'Histoire, 3. De la Littérature, noch einmal 3. Du Style, 4. Des divers Genres de Littérature en Prose, 5. De la Poésie, 6. Des divers Genres de Poésie. Über alle diese guten und nützlichen Dinge verbreiten sich aus Frage und Antwort bestehende Dialoge, die auswendig gelernt werden sollen. Um der Selbstthätigkeit des Schülers Spielraum zu lassen, hat man statt der vollständigen Antwort vielfach nur ein Schlagwort angegeben, das in den antwortenden Satz aufzunehmen ist. Die von Bauer und Link vertretene Methode des Sprachunterrichts führt offenbar zu einer Starrheit und Äufserlichkeit, wie sie sich mit dem auf diesem Gebiet heut überall

hervortretenden Leben nicht im entferntesten verträgt. Dem mündlichen Gebrauch der Sprache ist ein beträchtlicher Teil der zur Verfügung stehenden Zeit zu widmen, aber nur im Anschlufs an die Lektüre, deren mehr oder minder selbständige Wiedergabe, sei es in referierender Form, sei es im Gespräch, allein zum Ziele führt, dem Schüler auch allein Freude macht. Von diesem Standpunkt aus ist das Buch auch von S. Waetzoldt Archiv 86, 349 energisch zurückgewiesen worden. — Leonhard Röders *Französische Gespräche für Anfänger* knüpfen an Ereignisse des täglichen Lebens an, bieten somit, freilich in beschränktem Umfange das, was Bauer und Link in dem dritten Teil ihres Werkes zu geben verheifsen. Der Verfasser spricht sich über die Art, wie das Büchlein gebraucht werden soll, nicht aus; es liegt daher die Vermutung nahe, dafs auch hier der Schüler die Fragen und Antworten memorieren und „mit verteilten Rollen“ in der Klasse aufsagen soll. „Voilà un plaisir que je céderai volontiers à qui en aura envie“ heifst es auf der letzten Seite.

Ein *Hilfsbüchlein* für die französische Komposition von Professor Reuchlin enthält ein alphabetisches Verzeichnis der Adjektiva und Verba, die im Französischen anders als im Deutschen konstruiert werden, der Verba, die den Infinitiv mit de oder à oder ohne Präposition bei sich haben, der Verba endlich, die den Subjonctif regieren. Alles dies findet der Schüler auch in seiner Grammatik, hoffentlich, weil er dort zu Hause ist, sogar besser als in dem Hilfsbüchlein. — Reuters *Übungsstücke zur französischen Komposition* für mittlere Klassen sind 64 deutsche zusammenhängende Abschnitte nebst Wörterverzeichnis. Wie das Buch verwendet werden soll, wird nicht angegeben. Wahrscheinlich sollen die Stücke erst übersetzt, dann umgeformt werden. Für mittlere Klassen bieten die Texte mancherlei Schwierigkeiten.

3. Litteraturgeschichte.

Empfohlen wird von Dr. Nover, Südwestd. Schulbl. 1890 S. 59 der Cours littéraire von Armand Caumont und zwar besonders wegen des Abrisses der franz. Rhythmik und Metrik. Was die Schule zum Verständnis der Dichtungen braucht, findet sich indessen in den Ausgaben meist in genügender Weise zusammengestellt, vortrefflich in den bei Renger und bei Velhagen & Klasing erscheinenden.

Ein *Résumé de l'Histoire de la Littérature française au XIX. Siècle* von Ernest Lugrin ist ein sauber und nach guten Quellen gearbeitetes Hilfsmittel, das für die deutsche Schule freilich zu eingehend ist, Lehrern aber empfohlen sein mag. Dafs die Behandlung nicht gleichmäfsig ist, wird keinem entgehen; der Romanticismus ist verhältnismäfsig eingehend erörtert, ebenso werden Frau von Staël und Chateaubriand breit behandelt. Dagegen ist der Abschnitt, welcher die neueste Zeit vorführen soll, nur dürftig ausgefallen.

VII.

Englisch

H. Löschhorn.

I. Betrieb des Englischen.

Über die Methode des englischen Unterrichts ist bereits im vorigen Abschnitt wiederholt gesprochen worden. Es erübrigt, hier auf die bezüglichen Verhandlungen der Dezemberkonferenz kurz einzugehen. Als warmer Lobredner dieser Sprache trat in der dritten Sitzung Hornemann auf. Auf ihre Machtstellung in der heutigen allgemeinen Bildung, auf die tief gehende Einwirkung der englischen Litteratur auf die deutsche des vorigen Jahrhunderts, auf die Kraft des englischen Vorbildes in sozialen, staatlichen, merkantilen Einrichtungen, auf den ewig jungen und mächtigen Einflufs Shakespeares auf die deutsche Bühne wurde hingewiesen und aus alledem gefolgert, dafs der Unterricht im Englischen dem Gymnasium unentbehrlich ist. „Sollte dem Gymnasium der ehrende Name einer Vollschule, den ihm Willmann zugesteht, wirklich mit Recht zukommen, wenn es sich dem Englischen verschliefst?" (*Verh.* S. 180.) Daher erhoben sich auch mehrere Stimmen wenigstens für den fakultativen Betrieb dieser Sprache auf dem Gymnasium, einige für obligatorischen; zu beachten sind die Worte der Herren Dr. Volkmann S. 196, Geh. Rat Schottmüller S. 201, Zeller S. 254, Dr. Uhlig S. 256 und Dr. Göring S. 268. Der letztere sagte: „Das Englische als eine Sprache, welche die Welt beherrscht, als eine Sprache, welche unserer Muttersprache am nächsten liegt, mufs obligatorisch werden .... Und warum mufs denn eine neuere Sprache mit dem ganzen schwerfälligen Apparat des Schreibens und der Grammatik begonnen werden? Bis Shakespeare kann ich mit Herrn Dr. Hornemann nicht gehen; Shakespeare ist für Gymnasiasten zu schwierig. Aufserdem lege ich den Hauptwert auf das heutige Englisch." Beschlossen wurde: die Einführung des Englischen in den Gymnasien ist zu empfehlen, fakultativ oder obligatorisch, je nach den örtlichen Verhältnissen. Vgl. die Thesen der Konferenz sächsischer Direktoren Jb. 1889 VII, 3.

II. Grammatik.

1. Aussprache.

Eine Anleitung zur *Aussprache des Englischen in tabellarischer Übersicht* bietet Heinr. Lüke. Sie ist für Schüler der II und I eines Gymnasiums bestimmt. Verf. pflegt alles auf die Aussprache Bezügliche „bei passender Gelegenheit", also am Übungsstück, an den Vokabeln u. dgl. zu erläutern; doch zwingt dieses Verfahren schliefslich zu systematischer Zusammenfassung, und diese wird hier geboten.

Henry Sweet hat seinem Elementarbuch ein zweites folgen lassen: *A Primer of Spoken English* und es speziell für Engländer bestimmt. Es enthält hinter einer engl, Grammatik eine Reihe von neuen Texten in Transskription. „Sie sind so gut gewählt, dafs es ein ästhetisches Vergnügen gewährt, sie zu lesen; zuerst ein paar Stücke für kleine Kinder, danach Stücke für Erwachsene." Vgl. A. Schröer, Phonet. Studien 4, 251 f.

2. Grammatische Lehrbücher.

Von älteren Grammatiken, die in neuer Auflage oder Bearbeitung vorliegen, erwähnen wir folgende:

Das *Elementarbuch* von A. Hoppe, des *Lehrbuchs* erster Teil, erschien in dritter Auflage. Sie ist ein fast unveränderter Abdruck der zweiten, und über diese haben wir Jb. 1887 S. 235 gesprochen. Imm. Schmidt hat in der 10. Auflage seines *Elementarbuchs* die über die Aussprache gegebenen Regeln und die dafür gewählte Bezeichnung einer gründlichen Revision unterzogen. Von K. Bandows *Lehrbuch* ist der erste Teil, das *Elementarbuch* in 11., der zweite, die *Schulgrammatik* in 5. umgearbeiteter Auflage erschienen. Eine kurze Formenlehre ist nunmehr auch in diesen Teil aufgenommen; eine ganze Reihe von Paragraphen der Syntax hat eine andere Fassung gewonnen. — Die Syntax der Englischen Grammatik von Gesenius ist von C. E. Aue als *English Syntax* ins Englische übersetzt; eine zweite, der achten Auflage des Originals genau angepafste Bearbeitung ist 1889 erschienen. *Die englische Konversationsgrammatik* von Thomas Gaspey, seit ihrer 19. Auflage von A. Mauron bearbeitet, erfreute sich in der letzten, 21. Auflage, der Bemühungen H. Runges, der den auf die Aussprache bezüglichen Teil einer Umarbeitung unterzog; leicht verständliche Transskriptionen sind den englischen Worten konsequent beigefügt. Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang* ist in 12. Auflage (neue Bearbeitung) erschienen. Die Anzahl der zusammenhängenden Stücke ist vermehrt und zwar „auf Kosten der Einzelsätze und einiger grammatischer Regeln." „Diese neue Einrichtung," sagt der Verf., „gewährt zugleich den Vorteil, dafs der Unterricht entweder nach der alten oder nach der neuen Methode oder auch — was mir am zweckmäfsigsten erscheint -- abwechselnd, bezw.

gleichzeitig nach beiden Methoden, je nach der Schülerzahl und der Schwierigkeit des Stoffes erteilt werden kann". — H. Reismann, *Dreijähriger Kursus zur Erlernung der englischen Sprache*, I. Teil, ist von Plattner, Gm. 534 günstig beurteilt worden. Nach altem Zuschnitt angelegt ist F. Bryon Norman, *Englische Konversationsgrammatik nebst Schlüssel.* — John Kochs Bearbeitung des *Fölsingschen Lehrbuchs* hat auch in diesem Jahre Fortschritte gemacht. Zunächst ist das *Elementarbuch* in neuer (24.) Auflage erschienen. Sodann hat der fleifsige Bearbeiter für Schulen, welche das umfangreichere Werk nicht zu bewältigen vermögen, eine *Verkürzte Mittelstufe* in drei Abteilungen hergestellt. Über die erste, das Lesebuch, s. unten Abschnitt III, 3. Die zweite Abteilung bietet die *Hauptregeln der englischen Grammatik nebst Übungen zum kleineren engl. Lesebuch*, die dritte das *Wörterverzeichnis.* Der grammatische Stoff ist frei von Unwesentlichem, die Fassung der Regeln knapp und klar; für Beispiele ist reichlich gesorgt. Die Benutzung des Lesebuchs ist überall vorausgesetzt.

J. B. Peters, dessen französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung schon in zweiter Auflage vorhanden, hat nunmehr auch eine *Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung* auf 62 Seiten verfafst. Es ist ein geschickt gearbeitetes Bändchen, das sich mit Vorteil da verwenden läfst, wo man grammatische Unterweisung der Lektüre anschliefst und es daher erwünscht ist, über eine kurze, geordnete Darstellung zu verfügen. Der Lehrstoff beschränkt sich auf das, was dem Schüler unbedingt zu sicherer Kenntnis gebracht werden mufs. Die Anordnung ist praktisch und übersichtlich.

Das *Lehrbuch der englischen Sprache* von M. Brecher und E. Soffé, I. Teil, hat Schipper ZöG. 41, 799 besprochen. — Friedr. Glaunings *Lehrbuch der englischen Sprache* ist in dritter resp. zweiter Auflage erschienen: der erste Teil behandelt die Laut- und Formenlehre, der zweite die Satzlehre. Sturmfels vermifst Phonet. Stud. 4, 259 leichtere Erzählungen, auch sei der Lesestoff zu beschränkt.

Die bei R. Giegler in Leipzig erscheinenden *Echos der neueren gesprochenen Sprachen* wenden sich freilich „in erster Reihe auch" an die Handlungs- und Geschäftsreisenden, an höhere Techniker und Kunsthandwerker, doch kann sich Ref. wohl denken, dafs das ihm vorliegende Echo der engl. Umgangssprache II *Glimpses of London* von R. Shindler auch in der Schule mit Nutzen verwendet werden kann. Eine Fülle alltäglicher Ausdrücke und Wendungen werden durch Briefe und Gespräche dem Schüler zugeführt, auch englische Sitten und Gepflogenheiten, Land und Leute treten ihm lebendig vor Augen. Vgl. im übrigen A. Müller in Herrigs Archiv 85, 321.

Die *Kleine englische Vorschule* von S. Oepke soll eine Vorübung zu den Lehrbüchern des Verfassers sein und besonders solchen Anstalten dienen, an denen das Englische als erste Fremdsprache betrieben wird. Mit Recht sieht der Verf. in der Behandlung der Aussprache einen

integrierenden Teil des Elementarunterrichts: „Gerade im Anfangsunterricht kann man nicht zu pedantisch auf eine genaue Aussprache halten, weil die Erfahrung lehrt, dafs einmal angewöhnte Fehler in der Aussprache schwer wieder abgewöhnt werden.“ Ohne sich auf theoretische Erörterungen einzulassen, soll der Lehrer viel vorsprechen und unermüdlich den Schüler zum Nachsprechen anhalten. Das Büchlein zerfällt in einen systematischen und einen methodishen Teil. Jener behandelt die Aussprache der Vokale, Konsonanten und einiger Lautgruppen; das deutsche Wort wird bisweilen zur Hilfe herangezogen, wobei schon oft gerügte Übelstände eintreten. So soll das *a* in *father* und *calf* wie a in Vater im Munde des Hannoveraners lauten. Was fängt ein Berliner oder Breslauer Schulkind mit dieser Angabe an? Auch gehen Laut und Zeichen zuweilen durcheinander; so wenn es heifst: „alle englischen Vokale haben nicht nur eine mehrfache Aussprache, sondern es werden auch für denselben Laut verschiedene Zeichen verwendet.“ Klarere Fassung war hier dringend geboten. Was soll endlich der „alphabetische Hauptteil eines Vokals“ sein? Der zweite Teil bietet eine Reihe von Lektionen, die aus Vokabeln nebst Aussprachebezeichnung und kleinen englischen und deutschen Sätzen nach bekannten Mustern bestehen. — Desselben Verfassers *Schulgrammatik der englischen Sprache* ist für die Mittel- und die Oberstufe gleichzeitig bestimmt; das Wesentliche und Leichtverständliche ist durch die Bezeichnung A jener, Schwierigeres durch B dieser zugewiesen. Der erste Abschnitt ist der eigentliche grammatische Teil. Er ist im allgemeinen nach den Wortarten geordnet, bietet aber auch eine Menge Material zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische. Der zweite Abschnitt, mehr praktischer Art, ist zum Nachschlagen bestimmt: der Schüler findet hier ein Verzeichnis der unregelmäfsigen Verba, ein anderes von Verben und Adjektiven mit Präpositionen u. dergl. mehr. Zusammenhängende Übersetzungsaufgaben, auch Umformungen und freie Inhaltsangaben von Stücken aus des Verf. Lesebuch bilden den Schlufs. Der Verfasser hat die Absicht gehabt, die Erlernung der Grammatik so leicht wie möglich zu machen, auch nur die wesentlichsten Erscheinungen vorzuführen. Indessen ist dieser Lernstoff sehr reichhaltig, besonders aber enthalten die langen Vokabelreihen, welche an der Spitze der Lektionen figurieren, eine starke Zumutung an die Schüler, in deren Hand gleichzeitig ein Lesebuch vorausgesetzt wird. Die Rechtfertigung dieses Apparats durch die Bemerkung, dafs der Wortschatz des praktischen Lebens durch Lektüre allein dem Schüler nicht genügend zugeführt wird, ist doch von sehr geringem Gewicht.

Nachdem im vorigen Jahre eine für Deutschland bestimmte Ausgabe des *Elementarbuchs* von Nader und Würzner erschienen, folgte in diesem der zweite Teil des vortrefflichen *Lehrbuchs*, die Grammatik. Nach einer kurzen Einleitung über die historische Entwickelung der englischen Sprache wird die Formenlehre in systematischer Anordnung, dann die Syntax vorgetragen. Zuerst erscheinen hier die sämmtlich dem

Lesebuche der Verfasser entnommenen Beispiele, hernach die aus ihnen abstrahierte Regel. Analoge Erscheinungen aus anderen auf den Schulen betriebenen Sprachen sind häufig zur Vergleichung und Erklärung herangezogen und dadurch ist für Belebung des Stoffes trefflich gesorgt. Der Anhang bietet Stoff und Anleitung zu schriftlichen Übungen und zwar sowohl zu freien Arbeiten als zu Übersetzungen. — Auch Dubislav und Boek haben ihrem Jb. 1889, VII 9 besprochenen Elementarbuche eine *Schulgrammatik der englischen Sprache* folgen lassen. Weise Beschränkung des Lehrstoffes tritt als wesentliche Tendenz des mit anerkennenswerter Sauberkeit gearbeiteten, übersichtlich gedruckten Buches hervor. Es setzt mit einem Abschnitt über die Aussprache ein, in dem diskrete Benutzung besonderer phonetischer Zeichen zu bemerken ist; die Formenlehre ordnet sich nach den Wortarten. Als gut gelungen heben wir das Kapitel über die Präpositionen hervor. Die Syntax ist reich an Beispielen und Hinweisen auf Eigentümlichkeiten des modernen Sprachgebrauchs.

III. Lektüre.

1. Allgemeines.

In einer Programmabhandlung *Educational Reading. In particular: Shall we read Byron in our classes, and which of his works?* spricht Dr. Hengesbach zunächst von dem Anteil, welcher der Lektüre am Betrieb des neusprachlichen Unterrichts zufällt; er erörtert die Frage nach der Auswahl des Stoffes, nach den notwendigen Eigenschaften der zu lesenden Werke. Insbesondere untersucht er, wie weit der Dichter des Weltschmerzes, Byron, dem Schüler zuzuführen ist, und gelangt zu dem Ergebnis, dafs seine Werke nicht als ein Ganzes in unseren Schulen zu lesen sind, sondern nur sorgfältig ausgewählte Abschnitte, die durch sich selbst erklärt und verstanden werden können, nicht erst mit Hinzuziehung des dunklen Hintergrundes der sittlichen, intellektuellen und sozialen Zustände des 19. Jahrhunderts.

2. Ausgaben einzelner Autoren.

Die in unserem Bericht immer wieder zu erwähnenden und schon wiederholt in ihrer Eigenart geschilderten Sammlungen boten im verflossenen Jahre folgendes:

Rauchs *English Readings* wurden um vier Hefte vermehrt: 42. *Kavanagh, a tale by Henry Wadsworth Longfellow*, herausgegeben von W. Wright, ist ein glücklicher Griff und eine willkommene Vermehrung der zu Gebote stehenden novellistischen Lektüre; 43. *Tales from Shakespeare by Charles and Mary Lamb*, von A. Matthias ausgewählt und erläutert, gehören zu den Werken, die schon etwas aus der Mode ge-

kommen sind; 44. *Scott's The Lady of the Lake,* im Auszuge von Ad. Mager herausgegeben, konkurriert mit anerkannt ausgezeichneten Ausgaben; endlich 45. *An Englishman's Adventures on German Rivers* aus dem Tagebuch von L. Farnell, herausgegeben von A. Hamann, ein ganz originelles, wenn auch von einer gewissen Trockenheit und Einförmigkeit nicht freies Werk, das die Abenteuer englischer Ruderer auf Neckar, Rhein, Mosel, auf Donau, Moldau und Main erzählt.

Die Neuheiten der *Rengerschen Sammlung,* welche O. Dickmann leitet, sind: Bd. 49. *Joseph Addison, Sir Roger de Coverley,* erklärt von H. Fehse. Die Ausgabe vereinigt diejenigen Nummern des Spektator, die sich an Addisons Lieblingsgestalt Sir Roger de Coverley anschliefsen, und führt damit der Prima eine überaus anregende Lektüre zu. Die knapp gefafsten Anmerkungen und ein kleiner Plan von London sorgen für die notwendigen Erläuterungen. Bd. 52 *The Life of Benjamin Franklin,* erklärt von Fr. Wüllenweber, enthält eine geschickte Kombination der Autobiography und ihrer von Dr. Jared Sparks verfafsten, die letzten 33 Jahre von Franklins Leben behandelnden Continuation; Bd. 54 bietet einen Auszug aus *Scott's Ivanhoe* von E. Penner; Bd. 55. *Robertson, Charles V and Francis I,* herausgegeben von Bahrs. Die schon im vorigen Abschnitt erwähnte billige *Sammlung französischer und englischer Textausgaben für den Schulgebrauch,* die in gleichem Verlage erscheint, brachte an englischen Ausgaben: *Goldsmith, The Vicar of Wakefield; Parley, Book of Wonders; Edgeworth, Popular Tales* (Auswahl: *the grateful Negro; Murad, the unlucky); Aladdin or the wonderful Lamp.*

Goldsmiths unsterbliches Werk erschien auch in der *Weidmannschen Sammlung* mit Erklärungen von Th. Wolff (2. Aufl.). Die Ausgabe giebt nicht das vollständige Werk, sondern verzichtet, was durchaus zu billigen, auf die zur Schullektüre nicht geeigneten Kapitel 7 bis 9, 16 bis 19 und auf einen Teil von 21; eine sich möglichst eng dem Text anschliefsende Inhaltsangabe ersetzt diese Lücken.

Tauchnitz' Students' Series for School, College and Home erfreute durch eine Ausgabe von Shakespeares *Julius Caesar* durch Immanuel Schmidt. Ein seltener Aufwand von Fleifs und Gelehrsamkeit hat hier eine ganz vorzügliche Leistung zustande gebracht. Novellistischen Inhalt haben Charlotte M. Yonge, *The little Duke* und J. H. Ewing, *Jackanapes,* beide herausgegeben von E. Roos, die auch ein Wörterbuch zu beiden Ausgaben ausgearbeitet hat. Die darin aufgenommenen Wörter stammen leider allein aus dem Text; wer aber Ausgabe und Wörterbuch benutzt, verlangt mit Recht, in letzterem auch über die in den Anmerkungen vorkommenden englischen Stellen Auskunft zu finden. Man vermifst aber aus der Anm. auf S. 49 von Jackanapes: *jewel, ugly, toad, venomous*; S. 46 *evermore, fellowship;* S. 21 *mischievous;* S. 36 *to relate.*

Die Serie English Authors der *Ausgaben Velhagen und Klasing*

brachte aufser neuen Auflagen Shakespeares *Coriolanus*, erläutert von O. Thiergen. Die Erläuterungen sind umfangreich, was durch die Schwierigkeit des Dramas gerechtfertigt wird.

Für die bei Friedberg & Mode erscheinenden *English Authors for the Use of Schools* besorgt K. Meurer eine auf sechs Bände berechnete Ausgabe von *Macaulay, History of England*. Vier Bände sind erschienen: der erste umfafst die Geschichte Englands bis auf die Thronbesteigung Karls I., der folgende schildert die Zeit von da bis zur Wiederherstellung der Stuarts, der dritte die Regierung Karls II., der vierte enthält das Kapitel State of England in 1685. Jeder Band besteht für sich, wie denn auch einem jeden die Biographie des Autors vorangeschickt ist; das Gebotene dürfte jedoch für die Lektüre eines Semesters zu umfangreich sein. Die Ausstattung ist vorzüglich; Karten, Stammtafeln erleichtern das Verständnis, Wörterbücher die Vorbereitung. Ein phraseologisches Verzeichnis dient der an den Text zu knüpfenden Sprechübung. „Der Hauptwert der Ausgabe — heifst es CO. S. 352 — besteht in dem Kommentar, ohne welchen die Lektüre Macaulays nicht möglich ist, soll sie interessant und nutzbringend sein. Die Anmerkungen geben mit wenigen Worten die nötige, sachgemäfse Erklärung.“ Der Erläuterung desselben Autors widmet H. Klinghardt seine *Studien zur Macaulaylektüre*. Er schildert „das amtliche London“ und zwar I. seine Gebäude und ihre Geschichte (Westminster, Whitehall) und II. seine Lebensformen. Verf. giebt selbst an, dafs die Arbeit schnell entstand und dafs er nur ein Bruchstück von dem geben konnte, was er gewollt. Auf Mängel ist Herrigs Archiv 85, 88 hingewiesen.

In den *Textausgaben*, die bei Kühtmann in Dresden erscheinen, werden *W. Skott's Tales of a Grandfather* in einer Auswahl von O. Schulze vorgelegt. Sie umfafst die ersten Kapitel des Werkes bis zur Schlacht bei Bannockburn; in losem Heft ist ein Wörterbuch beigegeben, das die Worte dem Schüler durch Umschrift mundgerecht zu machen sucht. Aus demselben Werke schöpften Joh. Bauer und Th. Link Stoff zu einem, wie das umfangreiche Questionnaire vermuten läfst, wesentlich der Konversation dienenden Lesebuche. Eine Anzahl der unter dem Text befindlichen Erklärungen kamen mir recht bekannt vor: Angabe ihrer Herkunft wäre keine Sünde gegen den litterarischen Anstand gewesen.

K. Meurers *Shakespeare für Schulen* erfreut sich weiter Verbreitung. Er ist nunmehr ebenso wie das *Shakespeare-Lesebuch* in zweiter Auflage erschienen. Das letztere enthält nach kurzer biographischer Einleitung 1. eine Anzahl Sentenzen, 2. kürzere Stellen verschiedenen Inhalts, 3. Scenen aus Caesar und Merchant, endlich einen Abrifs der Grammatik des Dichters. Von den ausgewählten Dramen liegen vor Merchant of Venice, Caesar und Macbeth. Erläuterungen sind reichlich vorhanden, der grammatische Anhang des Lesebuchs findet sich auch hier. Die preufsische Schulorthographie ist nicht durchgeführt. M. Seamers

Shakespeare's Stories, von H. Saure herausgegeben, sind ebenfalls in zweiter Auflage erschienen. Wie es der Herausgeber liebt, sind unter dem Text die Vokabeln vielfach übersetzt und zwar nicht ausschliefslich die schwereren und selteneren, und welches Prinzip dabei leitete, ist einfach unerfindlich. S. 1 erscheint *to wed* und wird nicht übersetzt, dagegen wird auf S. 3 die Bedeutung dem Schüler angegeben. Wiederholungen sind nicht vermieden: *to despatch* wird S. 45 und 48 übersetzt. — Ein im Chambersschen Verlage erschienenes Schulbuch, *English History*, in vortrefflichem Englisch geschrieben und daher als Lektüre, namentlich aber als Grundlage zu Sprechübungen sehr brauchbar, haben Dubislav und Boek herausgegeben. Die lebendige und anschauliche Schilderung und der fesselnde Inhalt machen das Buch zu einem wertvollen Unterrichtsmittel für das zweite Jahr (Obertertia).

Endlich sei der neuesten, sechsten Auflage von A. Hoppes trefflicher Ausgabe von Dickens *Cricket on the Hearth* gedacht, die ein unveränderter Abdruck der beiden vorigen ist.

3. Lesebücher.

Vielfach eingeführt und wohlbekannt sind das *Lesebuch für höhere Schulen* von W. Steuerwald, das in zweiter Auflage (vgl. Jb. I, 245), und das von F. J. Wershoven und A. L. Becker, das in sechster Doppelauflage (ebda. 244) vorliegt. Beide enthalten eine stattliche Menge sorgsam ausgewählten Stoffes. Auch die *Chrestomathie* von Ludw. Gantter, durch Hermann Conrad neu bearbeitet, ist daran reich. Sie enthält in fünf Abschnitten geschichtliche Stoffe, Erzählungen, Beschreibungen, Gesprächstoffe und Gedichte. Unter dem Text erklärende Anmerkungen. — Jac. Heussi, *Neues engl. Lesebuch*, 6. Aufl., wird von Wohlfahrt ZbG 26, 280 scharf zurückgewiesen; Bube, *Erstes englisches Lesebuch* von Mangold, Herrigs Archiv 86, 336 empfohlen, wenn auch vorzugsweise den Mädchenschulen. Neu ist das von John Koch bearbeitete *Kleinere englische Lesebuch*, ein Teil des weitschichtig angelegten Unterrichtswerkes von Fölsing-Koch. Es gehört zu der als Verkürzte Mittelstufe bezeichneten Abteilung, welche solchen Anstalten dienen soll, die dem Englischen nur einen kürzeren Kursus oder eine beschränkte Stundenzahl widmen können. Da ist es denn auch nicht möglich, das ausgezeichnete grofse Lesebuch, das Koch zusammengestellt hat (vgl. Jb. I S. 243), auszunutzen, und es zu ersetzen ist das kleinere, etwa um ein Drittel minder umfangreiche Werk bestimmt. Es ist dies indessen keineswegs eine blofse Reduktion des älteren Buches, vielmehr finden sich mehrere Veränderungen, und einige Stücke sind neu hinzugekommen. Recht dankenswert ist in dieser Hinsicht die Aufnahme des Abschnitts The Battle of Trafalgar nach Southey. An jedes Lesestück schliefsen sich Questions, ein Appendix orientiert über Realien, Anmerkungen und Karten kommen dem Verständnis zu Hilfe. Die Ausstattung ist, wie in allen Teilen der Neubearbeitung des alten Fölsing, ganz vortrefflich.

Ausschliefslich poetische Lektüre bietet *Poets' Corner*, Auszüge aus Shakespeare, Burns, Scott, Byron, Moore und Tennyson, zum Schulgebrauche zusammengestellt von Broder Carstens. Das Buch soll keine Anthologie sein, es will vielmehr den Litteraturunterricht an höheren Schulen möglich und vielleicht auch fruchtbar machen. Eingehendes Studium der aus den genannten Dichtern passend ausgewählten Proben wird nach des Herausgebers Ansicht einen ausreichenden litteraturgeschichtlichen Gewinn ergeben. Er verkennt offenbar die gegenwärtige Strömung, wenn er meint, dafs man heut „Schüler, die vier und mehr Jahre englischen Unterricht genossen haben in einer höheren Schule, die also nicht blofs für das praktische Leben ausgebildet werden, sondern die Grundlagen einer allgemeinen Bildung gewinnen sollen, ganz und gar in Unkenntnis lasse über das Leben und die Werke der allerersten Gröfsen der Litteratur“. Das wäre in der That unverantwortlich. Aber er öffne eines der neuerdings entstandenen Lesebücher, Nader-Würzner oder den eben erwähnten Steuerwald, und er wird sich überzeugen, wie sehr beflissen man ist, den Schülern auch litterarhistorische Kenntnisse zu vermitteln. Auch die Äufserung über die „augenblickliche Mode, nur ganze Litteraturwerke der Lektüre zu Grunde zu legen“, ist verfehlt und wird durch die Lesebücher widerlegt, die freilich wesentlich für die Mittelklassen bestimmt sind, jedoch den Schüler auch durch die Oberklassen begleiten sollen. Dafs endlich die paar Scenen aus Caesar und Merchant und die elf Zeilen lange Notiz über Shakespeares Leben dem Schüler ausreichenderen litteraturgeschichtlichen Gewinn geben als die Lektüre eines ganzen Dramas, ist schwer einzusehen.

IV. Übungsbücher.

Ein *Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache* legt Ew. Görlich vor. Es ist für das erste Unterrichtsjahr bestimmt. Durch zusammenhängende Lesestücke führt es den Schüler sofort in die lebendige Sprache ein und liefert gleichzeitig Material zur Ableitung von Sprachregeln. Gleich das erste Stück, Irish Simplicity, gewährt als grammatische Ausbeute: beide Formen des unbestimmten Artikels, Bildung des Imperfekts durch -ed, des Partizips durch -ing, die Formen des Pronomens 1. Person I, me; des Pronomens der 3. Person him, it u. v. a. Die so erlernten Formen und Regeln werden in dem Abschnitt Grammatik zusammengefafst; zu ihrer Einübung sollen deutsche Übungsstücke des gewöhnlichen Schlages dienen. Ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches Wörterbuch sind angefügt. Jedenfalls verdient die Arbeit Beachtung, da sie unstreitig zu den besseren Angeboten gehört.

Ein *Englisches Übungsbuch für die oberen Gymnasialklassen* hat Ad. Lüttge zusammengestellt. Erschienen ist zunächst das erste für

Obersekunda bestimmte Heft. Der Verfasser ist im Gegensatz zu vielen anderen der Ansicht, dafs der Gymnasiast auch für die neueren Sprachen einen von der Grammatik ausgehenden Unterricht verlangt: „es fehlt ihm sonst der nötige feste Halt für seine Kenntnisse“. Man sollte gerade heutzutage mit solchen Behauptungen nicht unvorsichtig hervortreten. Denn kann nicht daraus geschlossen werden, dafs der Gymnasiast, „der die alten Sprachen an der Hand der Grammatik erlernt hat“, trotzdem grammatisch so haltlos ist, dafs er nicht einmal das ungemein leichter und loser gefugte Englisch grammatisch zu übersehen vermag, wenn es ihm nicht paragraphenweise vorgeführt worden ist? Anerkennenswert ist, dafs zusammenhängende Lesestücke geboten werden und dafs das Streben vorhanden, den Gymnasiasten mit englischen Zuständen und Lebensverhältnissen bekannt zu machen. Über Jaeger, *Absolutorialaufgaben* s. VI, 44.

Die von O. Wendt ausgearbeitete *Englische Briefschule* ist an sich ein recht brauchbares Hilfsmittel, wird aber, wenn auch Übung im Briefstil neuerdings als wünschenswert hingestellt wurde, vorläufig kaum auf höheren Schulen zur Verwendung kommen.

V. Konversation. Litteraturgeschichte. Lexikalisches.

Die immer schärfer hervortretende Neigung, an die Lektüre die Unterhaltung anzuknüpfen, wird Büchern wie dem *Neuen englisch-deutschen Gesprächsbuche* von E. Otto (7. Auflage) oder *The young Lady's Vocabulary* von Jorns (2. Auflage) die Thür unserer Lehranstalten schliefsen. Dagegen verdient die *Anweisung zu englischen Sprechübungen* im Anschlufs an Pfeiffers zwölf Wandbilder von A. Chun Beachtung. Der Verfasser benutzt diese Bilder, die den Vorteil haben, nicht zu viel Stoff zu bieten, zu mündlichen und schriftlichen Übungen.

Eine kurze, skizzenhafte Darstellung enthält: *Kurzer Überblick über die Geschichte der englischen Litteratur* von Emil Döhler. Wo Litteraturgeschichte im Zusammenhange getrieben wird, kann das kaum zwei Bogen starke Büchlein zur Repetition in englischer Sprache wohl verwendet werden. — Die für die Schule wichtigsten Synonyma hat F. Schulz in einer Königsberger Programmabhandlung zusammengestellt.

Ein *Taschenwörterbuch der Aussprache englischer Eigennamen*, von F. J. Wershoven, mehr denn 5000 Namen enthaltend, wird Schülern gute Dienste leisten. Gelobt wird das durch Ig. Emanuel Wessely bearbeitete *Kritische Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache* von Thieme-Preufser, CO. 90, S. 352. Die hübsch ausgestatteten und bequem zu gebrauchenden *Notwörterbücher*, die im Langenscheidtschen Verlage erschienen und von E. Muret ausgearbeitet sind, werden über ihre Bestimmung für Reise, Lektüre und Konversation hinaus auch den Weg in die Schule finden — dank der gelegentlichen Not der Schüler!

VIII.

Geschichte

E. Schmiele.

I. Allgemeiner Teil.

1. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts im Dezember 1890.

A. Die Kaiserlichen Erlasse und Ansprachen.

Im Vordergrunde des Interesses stehen in dem Berichtsjahre naturgemäfs die Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, vorzüglich die denselben vorangestellten Allerhöchsten Erlasse und die Ansprachen Sr. Majestät des Kaisers in der Anfangs- und der Schlufssitzung der Dezemberkonferenz. Bereits am 1. Mai 1889 hatte eine Allerhöchste Ordre an das Staatsministerium auf die Bedeutung der Schule für die Bekämpfung der sozialdemokratischen und kommunistischen Irrlehren hingewiesen und folgende Forderungen für dieses Fach aufgestellt: „Sie (die Schule) mufs die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, dafs die Staatsgewalt allein dem Einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewufstsein bringen, wie Preufsens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Grofsen und von Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heut. Sie mufs ferner durch statistische Thatsachen nachweisen, wie wesentlich und wie konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem monarchischen Schutze sich verbessert haben." Der Kaiser fordert sodann von dem Staatsministerium bestimmte Vorschläge ein und empfiehlt folgende Gesichtspunkte besonderer Beachtung: „Die vaterländische Geschichte wird insonderheit auch die Geschichte unserer sozialen und wirt-

schaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung seit dem Beginne dieses Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung zu behandeln haben, um zu zeigen, wie die Monarchen Preufsens es von jeher als ihre besondere Aufgabe betrachtet haben, der auf die Arbeit ihrer Hände angewiesenen Bevölkerung den landesväterlichen Schutz angedeihen zu lassen und ihr leibliches und geistiges Wohl zu heben, und wie auch in Zukunft die Arbeiter Gerechtigkeit und Sicherheit ihres Erwerbes nur unter dem Schutze und der Fürsorge des Königs an der Spitze eines geordneten Staates zu erwarten haben.“ Auf Grund dieser Ordre hat sodann das Staatsministerium am 27. Juli 1889 sich über die für die niederen, bezüglich höheren Schulen zu treffenden Einrichtungen verständigt, und diese Vorschläge haben unter dem 30. August desselben Jahres die Allerhöchste Genehmigung gefunden. Die auf den Geschichtsunterricht für sämtliche höhere Schulen bezüglichen Bestimmungen sind folgende: a) Der Unterricht in der vaterländischen Geschichte ist bis zum Regierungsantritte Sr. Majestät durchzuführen und von der Zeit des Grofsen Kurfürsten ab gegen seinen bisherigen Umfang zu erweitern. b) Die wichtigeren Thatsachen sind schon in den mittleren Klassen vorzuführen. c) In dem Geschichtsunterricht ist die Entwicklung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, insbesondere vom Beginne dieses Jahrhunderts bis zur gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung (Alters- und Invalidenversorgung 1889) darzustellen. d) Diese Unterweisung ist in der ersten Klasse der Vollanstalten ausführlicher zu gestalten. Die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorieen einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstandes zu erfolgen. Die Unmöglichkeit der sozialdemokratischen Bestrebungen ist an den Zielen der Sozialdemokratie nachzuweisen und für jugendliche Gemüter fafslich zu gestalten. e) Der anderweitige Lehrstoff der Geschichte wird entsprechend verringert. f) Die geschichtlichen Lehr- und Hilfsbücher sind durch den entsprechenden Lehrstoff seitens geeigneter Schulmänner und Gelehrten zu ergänzen. Endlich soll „mit Nachdruck darauf hingewirkt werden, dafs die Geschichte und Litteratur nicht formell und gedächtnismäfsig, sondern inhaltlich und ethisch erläutert werden“; Prüfungsordnung und praktische Vorbildung sind nach den vorstehenden Anordnungen zu revidieren, bezw. zu gestalten.

Für die Seminare ist bereits ein Ergänzungsheft ausgearbeitet und durch Allerhöchsten Erlafs vom 13. Oktober 1890 für die Einführung in den Unterrichtsgebrauch der Seminare genehmigt worden. Es enthält eine fortlaufende Reihe von Lebensbildern der brandenburgisch-preufsischen Herrscher von 1640 bis 1888, und zwar sind diese zum gröfsten Teil Meisterwerken deutscher Geschichtsschreibung entnommen. Ein zweites Ergänzungsheft soll dann „leicht fafsliche Belehrungen über die Grundsätze, von deren Beachtung das Volkswohl abhängt, über das Leben in der Familie, im Staate und in der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere

auch über das Wesen, die Ehre und den Segen der Arbeit bringen; daran soll sich die Geschichte von Männern anschliefsen, welche sich aus engen Grenzen emporgearbeitet haben, und Nachrichten über hervorragende Werke der Barmherzigkeit und über deren Urheber und Pfleger geben".

Für das höhere Schulwesen aber ist der Gegenstand auf der Dezemberkonferenz nach den verschiedenen Richtungen hin erörtert worden, nachdem Se. Majestät in der Eröffnungssitzung auf die Notwendigkeit einer nationalen Basis für alle höheren Lehranstalten, auf die Aufgabe der höheren Schulen, keine jungen Griechen und Römer zu erziehen, sondern junge Deutsche, hingewiesen hatte (S. 72): „Das Nationale möchte Ich bei uns weiter gefördert sehen in Fragen der Geschichte, der Geographie und der Sage. Fragen wir erst einmal bei uns zu Hause an. Erst wenn wir in den verschiedenen Kammern und Stuben Bescheid wissen, dann können wir ins Museum gehen und uns auch dort umsehen. Aber vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen." Im Anschlufs daran betont der Kaiser von neuem die Notwendigkeit, die Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts, von der französischen Revolution an, in einfacher, objektiver Weise den jungen Leuten darzulegen, um ihnen so das erforderliche Verständnis für die heutigen Fragen zu schaffen.

Daran möchten wir unmittelbar die Worte Sr. Majestät aus der Schlufssitzung reihen: „Wenn Ich kurz resümiere, so möchte Ich noch, bevor ich schliefse, auf einen anderen Grundsatz Meines Hauses eingehen, der heute von einem hervorragenden Mitgliede citiert ist: Suum cuique, das heifst: Jedem das Seine, und nicht: Allen dasselbe. Und das verfolgen wir auch gerade hier in dieser Versammlung und mit dem, was Sie heute beschlossen haben. Bisher hat der Weg, wenn Ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannae nach Rofsbach und Vionville geführt, Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Rofsbach zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen. Ich glaube, das ist der richtige Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandern."

Der Berichterstatter glaubte, den letzten seitdem oft angeführten Satz im Zusammenhange geben zu müssen, weil seines Erachtens daraus klar wird, dafs der erlauchte Redner auch hier im Gegensatze zu dem bisherigen Unterrichtsbetriebe der Gymnasien im allgemeinen und dem des Geschichtsunterrichtes im besonderen, wie er ihm in Cassel erschienen war, an Stelle der Basis des Altertums die nationale Basis verlangt, vor allem die Sicherheit der Grundlage und das Verständnis in den Dingen und Fragen, in welche die Schüler hineinwachsen und in denen selbst mitzuwirken gerade diese Zöglinge der höheren Lehranstalten in erster Linie berufen sind. Es darf nicht zum Schlufs auch noch einige Zeit für dies neunzehnte Jahrhundert ausgespart und mit Mühe und Not diese für die heranwachsende Generation wichtigste Zeit — auch Kruse

sagt (S. 387): „Das verflossene Jahrhundert ist für unser Volk und unsere Zeit ohne Zweifel das wichtigste" — noch im Unterrichte zur Darstellung gebracht werden, sondern für diese mufs in erster Linie Zeit da sein; die Geschichte der Heimat, des deutschen und preufsischen Vaterlandes mufs die breite und sichere Basis für den Geschichtsunterricht bilden.

Doch eine andere Auffassung des kaiserlichen Ausspruches ist weit verbreitet. Es handelt sich, wie man meint, nicht um eine Schätzung der beiden Epochen für unsere nationale Erziehung, sondern um den Unterrichtsgang; bisher ist er fortschreitend gewesen, fortan wünsche der Kaiser ihn rückschreitend erteilt zu sehen. Liest man aber die Stelle im Zusammenhange, nimmt man auch noch den vorangehenden Abschnitt von den Kadettenanstalten hinzu, von denen der Kaiser ausdrücklich bemerkt, dafs dieselben gar nicht hierher gehörten und die Konferenz gar nicht berührten, so erscheint dem Berichterstatter diese Auffassung als unrichtig.

B. Der vorbereitende Kursus. Pflege des historischen Sinnes.

Für Eine Stelle wird sich allerdings aus der Sache heraus unseres Erachtens ein solches Verfahren ergeben: für den vorbereitenden Unterricht in Sexta und Quinta. Frick sagt in seiner die ganze Organisation der Sexta ins Auge fassenden Rede (S. 127): „Man hat jetzt auch noch eine Stunde für Sagengeschichte in Sexta hinzubekommen, und auch diese wird nach den Leitfäden, die wie Pilze aus der Erde geschossen sind, in ähnlicher Weise benutzt (wie man in der Geographie mit einem Stück System aus der mathematischen Geographie den Anfang macht, wie man mit der Einführung in ein botanisches und zoologisches System anfängt, anstatt mit dem System zu schliefsen und zunächst in das wirkliche Leben der Natur und in die natürlichen Lebensgemeinschaften einzuführen). Sie beginnen mit dem Chaos und dem Kataloge der Götter, geben statt wirklicher, lebensvoller Erzählungen die unfruchtbare Nomenklatur von Heroen ohne Sichtung und richten damit ein Chaos im Kopfe der Jungen an."

Wird hier auch nicht ausdrücklich ausgesprochen, dafs fortan der Ausgangspunkt die vaterländische Geschichte sein soll, so sind doch die natürlichen Lebensgemeinschaften in geschichtlichem Sinne eben die den Knaben umgebenden und von ihm schon wahrgenommenen oder leicht wahrzunehmenden Dinge in der Familie, der Gemeinde, dem Staate, die Personen, von deren Bedeutung auch für sein Leben er in dem elterlichen Hause hört. Auch Kruse scheint die Vorbereitung für die alte Geschichte erst für Quinta anzusetzen (S. 388). Es könnte ferner hierhergezogen werden, was Virchow (S. 121) über sein Spezialfach sagt: „Die Knaben sollen vor allen Dingen die Fähigkeit der Beobachtung sich erwerben, nicht so viel Doktrinäres, nicht so viel gelehrte Formeln in sich aufnehmen, vielmehr die Dinge sehen, wie sie sind, ohne jede Vor-

eingenommenheit, nicht etwas hineinsehen, was nicht in den Dingen ist, aber auch dasjenige sehen, was nun in der That zu sehen ist.“ Und wie in den Naturwissenschaften, so mufs auch in der Geschichte der Knabe bereits früh auf die Beobachtung dessen hingewiesen werden, was ihn umgiebt, nun aber nicht blofs als eines Seienden, sondern als eines Gewordenen. Erscheinen ihm die Gebäude seiner Vaterstadt, die Kirchen, das Gymnasium, hervorragende Privatgebäude, Chausseen, Kanäle, Fabriken als ebensoviel Denksteine für Gewordenes, hört er von den Gründern dieser Bauten und Anlagen, so wird er eben auch in anderen Verhältnissen nicht blofs nach dem, was ist, sondern nach dem, wie es geworden ist, fragen, kurz, es wird in ihm der historische Sinn geweckt und gepflegt werden. Und dafs es an diesem historischen Sinne der jetzigen Generation gar sehr fehlt, dafs auch die heutigen Schüler häufig hervorragende Denkmäler, die ihre Vaterstadt enthält, kaum kennen, geschweige denn irgend welchen umfassenderen Gedankenkreis mit denselben verbinden, darüber wird wohl kein Zweifel bestehen können.

Dafs diese Erscheinung — vorzüglich in den grofsen Städten mit ihrer schnell zusammenströmenden Bevölkerung — keine vereinzelte ist, zeigt auch ein von einer Wiener litterarisch-künstlerischen Gesellschaft herausgegebener, schon in zweiter Auflage erschienener Vortrag eines Ungenannten (*Gegen den Strom. Der historische Sinn*), der den nur auf das Heute gestellten, heimats- und vaterlandslosen Sinn einer breiten Schicht der hauptstädtischen Bevölkerung geifselt und für eine energische Bekämpfung dieser betrübenden Erscheinung, für die Verbreitung der Kenntnis vaterländischer und vaterstädtischer Geschichte, sowie gesunder historischer Lektüre für die weitesten Kreise eine Reihe von praktischen Ratschlägen giebt.

Je nach dem Alter, der historischen Bedeutung der Stadt werden die Anknüpfungspunkte für die Betrachtung der Entwicklung, der durchmessenen Zeit bald zahlreicher und wichtiger, bald seltener sein — aber nirgends kann es an ihnen fehlen. Für die Zwecke eines solchen historischen Anschauungsunterrichtes liegt auch so manches Material vor, so z. B. die weiter unten besprochenen Werke von Deecke, Schwebel, Pederzani-Weber. Wie aber Landschaft und Stadt in Beziehung gesetzt, die Entwicklung der letzteren aus den gegebenen Bedingungen heraus veranschaulicht werden kann, dafür darf hier nochmals auf die im dritten Jahrgange (B 175) besprochenen Lehrproben Gröfslers über Eislebens Vorgeschichte hingewiesen werden.

Weiter wird hier auf der untersten Stufe der Unterricht verschiedener Fächer aufs engste verbunden zum gemeinsamen Ziele zusammenwirken können. Schiller führt (S. 431) als Beispiel für ein solches Zusammenwirken den Unterrichtsbetrieb der Giefsener Quinta an, in der Geographie und Geschichte, der deutsche Unterricht, auch Zeichnen, Naturgeschichte und Gesang dasselbe Ziel erstreben, nämlich den Schüler in die Heimatskunde und in die Geschichte und Geographie der deutschen Heimat, in

die Kenntnis von Land und Leuten einzuführen. „Am Ende des Jahres können wir darauf rechnen, dafs unsere Schüler eine ganz elementare Kenntnis besitzen der Hauptpunkte aus der deutschen Heldensage, des Heimatlandes und seiner Bewohner einst und jetzt, von dem Leben, den Sitten, dem Verkehr, dem Kriegswesen ihrer Vorfahren und ihrer Zeitgenossen, von den staatlichen Haupteinrichtungen ihres Vaterlandes, von den religiösen und sittlichen Vorstellungen in alter und neuer Zeit.“

Sodann beantragten Frick und Schiller mit zehn anderen Mitgliedern der Schulkonferenz, „den Unterricht im Freien für die Naturkunde, sowie für die geographische und geschichtliche Heimatskunde auf alle Weise zu fördern“ (S. 482); ein Antrag, der allgemeine Zustimmung fand und dessen zweckmäfsige Ausführung zur Beseitigung der oben hervorgehobenen Mängel wesentlich beitragen wird. Nach diesen Gesichtspunkten bietet sich nun gerade auf dieser untersten Stufe ein umfangreiches Arbeitsgebiet, das dringend zur Bestellung auffordert, dafür aber auch reichen Lohn verheifst.

Hier also wird der rückschreitende Unterricht, wenn man ihn so nennen will, sicherlich seine Berechtigung haben. Weiter geht Göring (S. 397 und 753). Er will mit der Geschichte des Jahres 1870/71 beginnen, von da zur Geschichte der Einigungskriege 1866 und 1864 übergehen und dann die Befreiungskriege behandeln; darauf soll das Leben Friedrichs des Grofsen, der dreifsig-jährige Krieg, dann die deutsche Kaisergeschichte folgen. In dem nächsten Kursus soll dann eine Übersicht über die ganze deutsche Geschichte gegeben, der Abschlufs mit der Geschichte der europäischen Staaten gemacht werden. Aber auch er betont die Wichtigkeit scharf begrenzter und klarer Anschauungen, auch er will von der Besprechung verschiedener bemerkenswerter Gebäude in dem Orte der Schule die Schüler auf die Grundbegriffe der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung, auf den Landesfürsten und auf den deutschen Kaiser führen, endlich hat er nur den unteren Kursus bis zur Untersekunda hin im Auge (S. 397), über die Gestaltung des oberen spricht er überhaupt nicht. Seine weitergehenden Ausführungen scheinen aber bei den Mitgliedern der Konferenz gar keinen Anklang gefunden zu haben.

C. Abgrenzung und Verteilung des Lehrstoffes.

Den in den Allerhöchsten Erlassen und Ansprachen gegebenen Anschauungen folgend, hat sich die Konferenz für eine Beschränkung der alten Geschichte und für einen umfassenderen Betrieb der vaterländischen und neueren Geschichte entschieden. Denn darüber herrschte Übereinstimmung, dafs eine Vermehrung der Stundenzahl für dies Fach nicht erforderlich und eine eingehendere Behandlung der neueren vaterländischen Geschichte durch richtige Begrenzung des sonstigen Geschichtsstoffes zu erreichen sei (S. 796). Matthias (S. 281 f.) wies mit Recht darauf hin, dafs die deutsche Geschichte allmählich vordringend die alte Geschichte aus der Prima ganz, ja zum Teil schon aus der Sekunda ver-

drängt habe, dafs gerade von Seiten der Schulmänner die Forderung nach der Ausdehnung des Unterrichtes bis 1871 schon ein Jahrzehnt lang immer wieder ausgesprochen wurde, bis dies endlich durch die Ministerialverfügung von 1887 allgemeine Vorschrift geworden ist. Er weist auf die Bedenken hin, die früher einer Behandlung dieser Zeit entgegenstanden, und hebt hervor, dafs „es auch jetzt noch sehr schwer sei, sie mit Takt und Geschick zu lehren, dafs man sich sehr hüten müsse, die politischen Fragen des Tages hineinspielen zu lassen“. Dem stimmt auch Jäger zu und warnt davor, über 1871 hinauszugehen. „Denn hier ist ein wirklicher Abschlufs, hier ist sozusagen trockenes, anbaufähiges, historisches Land. Was von 1871 bis auf den heutigen Tag liegt, ist Gegenwart, Politik, aktive Politik, und diese möchte ich von unseren Schülern nach wie vor fernhalten“ (S. 392). Hierin fand er völlige Zustimmung bei Kropatschek: „Dort ist nicht nur ein Abschlufs, sondern vor allen Dingen ein erhebender Abschlufs. Würde man darüber hinausgehen, so könnte man selbst in den Schülern schon gemischten Gefühlen begegnen, die durch den Einflufs, der von aufsen auf sie eindringt, bedingt werden“ (S. 395).

Einem solchen Abschlufs aber widerspricht der von Sr. Majestät gebilligte, obenangeführte Beschlufs des Staatsministeriums, der ausdrücklich die Durchführung des Unterrichtes bis zum Regierungsantritte des jetzigen Kaisers, bezw. bis zur Alters- und Invalidenversorgung 1889 fordert.

Vom Berliner Kongresse, von den Kolonialunternehmungen, vom Nord-Ostseekanal wird der Schüler doch zweifellos etwas hören müssen; dann aber vor allem mufs ihm das, was seit der Begründung des Reiches für die Organisation desselben, was auf den verschiedenen Gebieten im Reiche und in Preufsen Grofses und jetzt in Wirksamkeit Stehendes geschaffen worden ist, vorgeführt werden. Leider hat Schiller nicht eigens zu dieser Frage das Wort genommen; in dem im vorigen Jahresberichte (VIII. 12) besprochenen Aufsatze verwirft er die Begrenzung durch 1871 mit Entschiedenheit und verlangt mindestens 1888, hält die Bestimmung eines Endjahres aber überhaupt für entbehrlich: „Durch den Geschichtsunterricht mufs die Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit hergestellt werden.“ Bei einer anderen Gelegenheit verweist er auf diesen Aufsatz und setzt hier, wie es dem Ber. scheinen will, diese seine Auffassung voraus (S. 428f.).

Die Schwierigkeit, in dem bisherigen Rahmen des Unterrichts der Forderung zu genügen, die Thatsache, dafs die Verordnung oft nur auf dem Papier bleibt, heben anderweitig für Bayern Stich (BbG. S. 76ff.) und für Bremen die Senatskommission für das Unterrichtswesen (PA. S. 287) hervor.

Für die Verteilung des Geschichtspensums auf die einzelnen Klassen ist bei den Verhandlungen der Dezemberkonferenz von einschneidender Bedeutung die Erklärung des Kaisers gewesen, da, wo der Einjährige abgeht, ein Examen einschieben zu wollen und so dem Gymnasiasten die

Berechtigung nur auf dieselbe Weise zu teil werden zu lassen, wie dem Realschüler, der sie durch das Entlassungszeugnis erhält.

Bisher schlofs der untere Kursus der Geschichte mit der Obertertia. In Untersekunda begann dann der obere mit der griechischen Geschichte, in Obersekunda folgte die römische; der Prima blieb Mittelalter und Neuzeit vorbehalten — doch so, dafs, wie oben gesagt, das Mittelalter immer stärker die Tendenz zeigte, bereits nach Obersekunda überzugreifen. Dieser Sachlage entsprach die These von Deiters zu Frage 1: „Der geschichtliche Unterricht der oberen Klassen ist so zu gestalten, dafs der deutschen Geschichte breiterer Raum gewährt wird; zu diesem Zwecke ist die alte Geschichte mit dem ersten Halbjahr der Obersekunda abzuschliefsen" (S. 23, vgl. 300). Viel einschneidender aber war die These von Kruse zu Frage 6 (über einen früheren relativen Abschlufs nach dem sechsten Jahreskursus), in der er die Bedeutung gerade dieses Unterrichtes treffend hervorhebt: „Nicht das Altertum, sondern die neueste Zeit ist für Untersekunda zu bestimmen, damit der deutsche Jüngling nicht ein letztes flüchtiges Interesse den Thaten Alexanders oder Cäsars zuwende, sondern warme Hochachtung vor der sittlichen Gröfse der Männer, denen das Vaterland seine Einheit und Wohlfahrt dankt, in das Leben hinübernehme und in den gröfseren Kreisen des Volkes verbreite, mit denen gerade die Männer des praktischen Berufes in die unmittelbarste Berührung kommen" (S. 39). Weiter weist er in der Berichterstattung zu Frage 6 darauf hin, dafs die geistige und sittliche Bildung durch die Geschichte sich nicht zum wenigsten in der sieben Jahre hindurch betriebenen Lektüre der alten Geschichtsschreiber vollzieht, und schlägt deshalb vor, den systematischen Unterricht in der alten Geschichte auf Quarta und Obersekunda zu beschränken (S. 387f.). Auch Jäger schlofs sich dem Vorschlage Kruses unter dem Zwange der Umstände an, nachdem er sich vorher noch nachdrücklich über den Vorzug des bisherigen Systems ausgesprochen hatte. Für die Beschränkung der alten Geschichte auf Obersekunda war er jedoch endlich auch unter der Bedingung, dafs „man die alte Geschichte sorgfältiger, als es jetzt geschieht, sichtet und dafs man insbesondere die halbhistorische Dämmerungsperiode (die vorsolonische griechische und die altrömische Zeit bis zum Kriege des Pyrrhus) nicht mit der entsetzlichen Ausführlichkeit behandelt, wie es jetzt stattfindet" (S. 391 ff.). Kropatschek gestand zu, dafs „gerade eine verständige Behandlung der alten Geschichte, die dann freilich nicht von Stock-Philologen gegeben werden müfste, für das Verständnis der neueren Zeit wirksam gemacht werden kann", setzte aber auch hinzu, dafs sie nicht überall wirksam gemacht wird und schlofs sich dann „nicht ohne Bedenken" Kruses Vorschlag an (S. 393f.). Sehr richtig hob endlich Eitner als einen Vorzug der neuen Einrichtung hervor, dafs der Zusammenhang der geschichtlichen Betrachtung durch die Einführung der neuesten Geschichte in die Untersekunda nicht unterbrochen wird, vielmehr die neueste Geschichte von 1789—1871 ganz naturgemäfs die

Fortsetzung der in den Tertien durchgenommenen deutschen und brandenburgisch-preufsischen Geschichte bildet (S. 395). Schliefslich fand die Frage 6 und damit auch die so wichtige These Kruses einstimmige Annahme.

Vergleicht man mit der jetzt bestehenden und der nunmehr in Aussicht genommenen Einteilung der Pensen die Gliederung des Geschichtsunterrichtes auf nichtpreufsischen Anstalten, so zeigen sich mehr oder weniger Abweichungen.

Die bayerischen Gymnasien haben keinen vorbereitenden Kursus; der Geschichtsunterricht beginnt (auf dem K. Luitpoldgymnasium in München) in der dritten Lateinklasse mit den Sagen des klassischen Altertums und der Geschichte der Griechen und Römer bis Augustus (2 St.); in der vierten wird die römische Kaiserzeit sowie die deutsche und bayerische Geschichte des Mittelalters durchgenommen (2 St.), in der fünften gleichfalls in 2 Stunden deutsche und bayerische Geschichte von der Reformation bis zur Gegenwart. Der obere Kursus ist vierjährig und führt in der ersten Gymnasialklasse die alte Geschichte bis zu den Gracchen (2 St.); in der zweiten ist Lehrgegenstand Allgemeine Geschichte von den Gracchen bis zum Erlöschen des staufischen Kaiserhauses und bayerische Geschichte bis 1253 (2 St.); für die dritte Klasse ist die eingehende Wiederholung der deutschen Geschichte bis zu den Kreuzzügen und dann deren Fortsetzung bis 1648 mit Einschlufs einer Übersicht über die wichtigsten Thatsachen der allgemeinen Geschichte und bayerische Geschichte bis zum Tode Kurfürst Maximilians I. bestimmt (3 St.); die oberste (vierte) Gymnasialklasse führt dann die allgemeine und bayerische Geschichte von 1648 bis 1878 (bezw. 1886) gleichfalls in 3 wöchentlichen Stunden.

Die württembergischen Anstalten sind der nunmehr beschlossenen Ordnung darin ähnlich, dafs sie nach sechsjährigem Kursus (mit der sechsten Klasse) mit deutscher und württembergischer Geschichte bis 1871 abschliefsen. In allem anderen weichen sie ab. Sie haben keinen vorbereitenden Kursus (in Klasse I und II), griechisch-römische Geschichte erfüllt Klasse III und IV und reicht sogar bis nach V hinein; diese sowie die sechste Klasse sind dann dem Mittelalter und der Neuzeit gewidmet mit $1^1/_2$ (Stuttgarter Karlsgymnasium), bezw. 2 Stunden (Ulm). In dem oberen Kursus zeigen beide Gymnasien darin eine Abweichung, dafs Ulm in der siebenten und achten Klasse alte Geschichte treibt, während auf dem Karlsgymnasium die siebente Klasse bereits bis zu den Gracchen gelangt und die achte aufser dem Reste der römischen Geschichte noch das Mittelalter (deutsche Geschichte) absolviert. Die neunte und zehnte Klasse sind dann — die Stundenzahl in den vier obersten Klassen ist gleichmäfsig zwei — in Ulm dem Mittelalter und der Neuzeit bis 1600, bezw. der Neuzeit bis 1815 (die sechste Klasse dagegen wird bis 1870 unterrichtet), in Stuttgart der aufserdeutschen Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1715, bezw. der Zeit seit 1740 (—?) gewidmet.

Nun aber ist diesen Gymnasien Württembergs eigentümlich eine weitere Einführung in das Altertum für die neunte Klasse in abermals zwei Stunden. Lehrgegenstand sind die griechischen und römischen Altertümer (Topographie, Staatsverfassung, Kriegswesen, Privataltertümer).

Die badischen Gymnasien gleichen in der Pensenverteilung ganz den preufsischen, nur dafs sie den vorbereitenden Kursus nicht haben. Die Unterprima hat in drei Stunden das ungeheure Pensum deutscher Geschichte bis 1618 zu bewältigen.

Noch anders sind die königlich sächsischen Gymnasien organisiert. Der untere Kursus umfafst hier Sexta, Quinta und Quarta mit je zwei Stunden: Erzählungen aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Dann folgt ein sechsjähriger oberer Kursus: Untertertia morgenländische und griechische Geschichte bis 323, Obertertia römische Geschichte, Untersekunda römische Kaiserzeit und deutsche Geschichte bis zum Aussterben der Salier in je zwei Stunden, dann folgt in Obersekunda das Mittelalter von den Kreuzzügen bis 1517, in Unterprima die Neuzeit bis 1700 (1756), in Oberprima bis 1830 (1871) in je drei Stunden, von denen aber die dritte regelmäfsigen Wiederholungen in Obersekunda der orientalischen, in Unterprima der griechischen, in Oberprima der römischen Geschichte gewidmet zu sein scheint. Gegenüber der württembergischen Ordnung erscheint diese für die mit dem Einjährigenzeugnis abgehenden Schüler unzweckmäfsiger: Untersekunda schneidet gerade mit dem Jahre 1125 ab.

D. Geschichte in der Reifeprüfung.

Eine lebhafte Diskussion rief dann noch die Geschichte als Prüfungsgegenstand bei dem Abschlufs des gesamten Kursus hervor, als die Frage 10 und die damit verbundene Anfrage Sr. Majestät, ob der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt sei, zur Erörterung gelangten. Der Berichterstatter Hartwig hatte in der These 5 vorgeschlagen, die Geschichtsprüfung beizubehalten, sie aber auf das Pensum der Prima zu beschränken, in These 6: „Vor der Versetzung in die Prima haben sich die Schüler, sei es in einer Klassenprüfung, sei es auch unter Kontrolle eines königlichen Kommissars in einem besonderen Prüfungsakte darüber auszuweisen, dafs sie sich mit der griechischen und römischen Geschichte, sowie mit der allgemeinen physischen und politischen Geographie ausreichend bekannt gemacht haben" (S. 51. 565 f.). Für die Ausscheidung der alten Geschichte war schon früher (S. 275. 388) Kruse eingetreten. Von den beiden Mitberichterstattern wollte Jäger nur die besonderen Fragen aus der Geographie beseitigt sehen, im übrigen alles beim alten lassen (S. 568 f.), Klix aber im Falle einer Prüfung nach sechsjährigem Kursus die Geschichte aus der eigentlichen Reifeprüfung ganz beseitigen, im entgegengesetzten Falle, aufser der zulässigen Dispensation von der gesamten mündlichen Prüfung auch eine weitere Dispensation von der Prüfung in der Religionslehre und in der Geschichte für solche Abiturienten gestatten, welche nach dem durch die erteilten Censuren zu be-

legenden Urteile der Lehrer während ihres Aufenthalts in Prima in diesen Gegenständen völlig genügt haben (S. 53). Bei diesem letzten Vorschlage ist die Rücksicht auf die vielfachen Klagen mafsgebend gewesen, dafs gerade die Vorbereitung für Religion und Geschichte in übertriebener Weise die jungen Leute in Anspruch nehme, dafs es hier weniger auf ein Können als auf ein Wissen ankomme, und die in langjähriger Erfahrung begründete Überzeugung, dafs das Abiturientenexamen einer Vereinfachung bedarf (S. 573).

Wenn aber in diesen Fächern das Zeugnis der Lehrer als ausreichend für eine Befreiung von der mündlichen Prüfung erachtet wird, warum nicht auch in den anderen, warum nicht in den Fächern, in denen neben dem Zeugnis des Lehrers die schriftliche Arbeit die Reife des Schülers bereits erwiesen hat? Und dies ist wohl der Ausgangspunkt von Frick gewesen, der die Frage, ob und welche Fächer man bei der Prüfung ausscheiden soll oder darf, höchst bedenklich nennt und verlangt, dafs die mündliche Prüfung nur in denjenigen Fächern abgelegt werden sollte, in welchen die betreffenden Schüler nach ihren Klassenleistungen und nach dem Ergebnis der schriftlichen Prüfung ein volles „Genügend“ nicht erhalten haben (S. 580). Und auf der anderen Seite hebt Jäger (S. 568) mit vollem Recht hervor, dafs „die Geschichtsprüfung nicht nur ein gewisses Quantum von Wissen konstatieren, sondern vor allem die Fähigkeit darthun soll, wie weit der Abiturient mit dem geschichtlichen Stoff operieren kann, wie weit er — mit anderen Worten — Geschichte versteht“.

In der Beurteilung des ethischen Einflusses des Abiturientenexamens, darin, dafs es auf der einen Seite den jungen Mann zur Einkehr in sich selbst zwingt, ihm seine Lücken und Schwächen zum Bewufstsein bringt, auf der anderen Seite ihm aber ein gewisses Selbstbewufstsein verleiht, stimmt Jäger mit Rehrmann überein; nur verlangt letzterer, dafs, weil dieser Einflufs der Prüfung sich ganz besonders im mündlichen Examen geltend macht, kein Abiturient gänzlich von der mündlichen Prüfung dispensiert, wohl aber in einigen Fächern, in denen er in Prima Hervorragendes geleistet hat, dispensiert werden soll (S. 583). Nachdem der Kommissar des Ministers, Stauder, sich im allgemeinen für die Beschränkung auf den Lehrstoff der Prima ausgesprochen und auch mit Spezial-Dispensen nach dem Vorschlage von Klix einverstanden erklärt hatte (S. 574f.), wurde zum Schlufs der Vorschlag von Frick durch die Mehrheit abgelehnt (S. 664). Ebenso wurde in namentlicher Abstimmung (28 gegen 10 Stimmen) der ursprüngliche Antrag von Klix abgelehnt (S. 672), dagegen die von ebendemselben im Verein mit Hartwig und Jäger vorgeschlagene Modifikation von einer durch Handaufheben festgestellten Mehrheit angenommen: „Dispensation von der Prüfung in Religionslehre und Geschichte im Falle guter Klassenleistungen“ (S. 674)*). Über die

*) Auf der Görlitzer Philologenversammlung (Oktober 1889) hatte P. Cauer für den Fortfall der Geschichtsprüfung, Weniger für Beschränkung auf das

Gestaltung der Prüfung selbst bemerkte Kruse, dafs deren Vornahme nach a) Altertum, b) Mittelalter, c) Neuzeit vom Übel sei (S. 591), und Schlee trat sehr warm für die frühere Einrichtung ein, den Abiturienten über ein oder zwei Themata im Zusammenhange sprechen zu lassen, da der Lehrer dann überall auf Zusammenfassungen, Übersichten, auf Herstellung des inneren Zusammenhanges bedacht sein werde und der Schüler fortwährend Anleitung erhalte, sich zusammenhängend und einigermafsen fliefsend über ein in seinem Urteils- und Gesichtskreis liegendes Thema auszusprechen (S. 588). Auf diese Frage ward indessen nicht eingegangen. Endlich fiel auf Empfehlung von Schlee und Deiters (S. 589. 594) die mündliche Prüfung in der alten Geschichte bei der Ergänzungsprüfung der Abiturienten eines Realgymnasiums (S. 679).

E. Bedeutung des Geschichtsunterrichtes und Lehrverfahren.

In Bezug auf die Kompensationen hob der Kommissar des Ministers, Stauder, hervor, dafs er — zunächst nur persönlich — für die Nichtkompensierbarkeit eines ungenügenden Gesamtprädikates für Klassen- und Schlufsleistungen im Deutschen sei (S. 574). Uhlhorn stimmte (S. 578) dem in der Form zu: „Ich kann Herrn Geheimrat Stauder nur zustimmen, für deutsche Sprache und Geschichte giebt es nach meiner Überzeugung keine Kompensation. Denn der Prüfling ist nicht reif, wenn er in diesen beiden Stücken nicht reif ist.“

Wie hier Uhlhorn, so betont an anderer Stelle Hornemann die Bedeutung des Geschichtsunterrichtes für unser Gymnasium (S. 187f.): „Das Gymnasium mufs seinen Lehrstoff möglichst in geschichtlicher Weise behandeln, und nach geschichtlichen Gesichtspunkten läfst sich ein grofser Teil des Lehrstoffs zu einer geordneten Mannigfaltigkeit verbinden. Im Mittelpunkte wird der Gang des eigentlichen Geschichtsunterrichtes stehen. Dieser würde aus allen Lehrfächern, namentlich aus der fremdsprachlichen und der deutschen Lektüre, für die Kunstgeschichte auch aus dem Zeichenunterrichte Zuflufs empfangen, und der Lehrplan müfste so eingerichtet sein, dafs das Zerstreute auf der obersten Stufe zu einem geschichtlichen Gesamtbilde vereinigt wird. Natürlich würde diese Aufgabe vorzugsweise dem Geschichtslehrer zufallen und nach einer anderen Seite hin dem Religionslehrer.“ Am liebsten würde er Religion, Deutsch und Geschichte in Einer Person vereinigt sehen. Schiller endlich schlägt „bei der grofsen Bedeutung, welche heute die Geschichte an den Lehranstalten erhält, vor, nach dem Vorgange von Hessen in die Prüfungsordnung die Bestimmung aufzunehmen, dafs alle Studierenden, welche der sprachlich-historischen Richtung angehören, unbedingt mindestens die unterste Lehrbefähigung für Geschichte erwerben müssen“ (S. 613).

Pensum der Prima gesprochen. Die Versammlung entschied sich für Beibehaltung der Prüfung. Wenigers Antrag wurde mit 35 gegen 32 Stimmen abgelehnt (NJ. II S. 130—134).

In Bezug auf den jetzigen Betrieb des Unterrichtes weist Albrecht (S. 293) darauf hin, dafs, wie in anderen Fächern eine abstrakte Unterrichtsweise vielfach sich findet und schadet, „die Abstraktion auch für das Gebiet des Geschichtsunterrichtes überwiegt, auf dem wir die Anhäufung von unverarbeitetem archivalischen Material und staatsrechtlichen Ideen vermeiden sollen, um dafür die erwärmende Wirkung der einzelnen Persönlichkeiten und des grofsen geschichtlichen Zusammenhanges zu ihrem Rechte kommen zu lassen“. Klix findet, dafs die Historiker und Geographen vom Fach für unsere Schulen fast anfangen eine Gefahr zu sein oder doch gefährlich zu werden: „Die Kandidaten, welche auf der Universität mit mittelalterlicher Diplomatik und mit dem Lesen mittelalterlicher Urkunden sich ausschliefslich beschäftigt und die Memoirenwerke aus dem 18. Jahrhundert einseitig studiert haben, und die nun auf Grund dieser Studien bei einem ziemlich geringen Überblick über das weitere Gebiet der Geschichte irgend eine Fakultas in der Geschichte erlangten — solche Kandidaten kann ich mir nicht wohl als tüchtige Lehrer in der Geschichte vorstellen.“ Spezialität und einseitigen Standpunkt aber erkennt man auch auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft überhaupt als die einer weiteren gesunden Entwicklung drohenden Gefahren. So spricht dies neuerdings auch v. Pflugk-Harttung in seinen *Geschichtsbetrachtungen* aus. Klix verlangt von der Universität zweckmäfsigere Studienanleitung in den einzelnen Fächern, hält indessen das neue Reglement über die Lehrbefähigung schon für geeignet, dieser Einseitigkeit vorzubeugen (S. 601).

Für die künftige Gestaltung des Unterrichtes auf der oberen Stufe, wo nunmehr in drei Jahren das ganze Gebiet der Geschichte durchgenommen werden soll, verlangt Kropatschek von Seiten der Schulverwaltung für den Lehrer die Freiheit, „selecta capita zu docieren“, die anderen Perioden aber dem Selbststudium der Primaner zu überlassen und sie eben nur zu repetieren. „Der Lehrer mufs den Schülern die wichtigen Teile der Geschichte im Detail vorführen. Wenn die Geschichte nicht detailliert vorgenommen wird, so läfst sie den Jungen absolut kalt“ (S. 395). Hier werden dann auch die Privatstudien der einzelnen Lehrer zur Geltung und zu gedeihlicher Wirkung kommen; je umfangreicher und eindringender der einzelne sich mit dieser oder jener Periode beschäftigt hat, um so wirkungsvoller und unmittelbarer wird sich hier sein Unterricht gestalten.

Überraschend schlofs Jäger mit dem Verlangen nach einer etwa nach dem Muster der österreichischen „Instruktionen“ durch die Regierung unter Zuhilfenahme von Sachverständigen ausgearbeiteten ausführlichen Erklärung, Darlegung und Erläuterung des gymnasialen und des sonstigen Unterrichts. „Es würde von grofsem Werte sein, wenn man unseren jungen Lehrern ein solches Buch in die Hand geben könnte, was nicht bindend, obligatorisch, sondern helfend und stützend ihnen entgegentritt.“ Er selbst erbot sich für die Bearbeitung des die Geschichte

betreffenden Teils (S. 393). Dem gegenüber trat **Frick**, der ganz richtig bemerkte, dafs das Verhältnis sich völlig umgekehrt habe — Jäger gelte als Vorkämpfer für freieste Bewegung auf pädagogischem Gebiete, von ihm selbst heifse es, er wolle den Lehrer in methodische Fesseln schlagen – warm und nachdrucksvoll gegen „eine derartig von oben her ausgeführte Instruktion auf, die uns auf das äufserste binden und hemmen würde, gerade in dem Moment, wo uns gröfsere Freiheit der Bewegung versprochen wird und alles zur schöpferischen Arbeit auf dem Gebiet der Didaktik hindrängt", und wies darauf hin, „dafs ein solches schulpolizeiliches Instruktionsbuch die Freudigkeit des eigenen Schaffens geradezu vernichten werde" (S. 396). Glücklicherweise ist Jägers Vorschlag ohne Folge geblieben.

2. Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

In seiner ersten Rede hatte der Kaiser gegen die Gymnasien den Vorwurf erhoben, dafs dieselben ihre Aufgabe, die Jugend für das neubegründete Reich anzufeuern und ihr klar zu machen, dafs das neue Staatswesen dazu da sei, um erhalten zu werden, nicht erfafst und erfüllt hätten, und seine Ansicht dahin ausgesprochen, dafs die Lehrerkollegien von vornherein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie hätten übernehmen und in den jetzt herangewachsenen Jahrgängen das Material hätten bilden sollen, mit dem der Herrscher im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden (S. 71). In der Rede am Schlufs der Verhandlungen hob er als seiner Auffassung entsprechend aus einem Artikel des „Hannoverschen Courier" über jene Ansprache hervor, dafs „daran niemand im Ernst denken könne, dafs die Lehren der Sozialdemokratie in der Schule im einzelnen erörtert und etwa durch autoritäre Äufserungen oder in freier Diskussion widerlegt werden sollen. Wer zu einem klaren Verständnis von dem Wesen des Staats, von dem Werden und den Fortschritten unseres Staates durchgedrungen ist, der wird im Stande sein, das Ungereimte, das Verwerfliche und Gefährliche der sozialdemokratischen Theorie und Praxis zu durchschauen, mannhaft seinen Platz in den Reihen derer zu behaupten, welche unseren Staat gegen feindliche Angriffe, wie von Aufsen, so im Innern verteidigen" (S. 771).

Wie weit noch im besonderen für die Vorbildung unserer Schüler vorzüglich in volkswirtschaftlichen Dingen Veranstaltungen getroffen werden können, ist fortdauernd und im steigenden Mafse Gegenstand der Erwägung in schulmännischen und vielleicht noch mehr in weiteren Kreisen gewesen (vgl. 3. und 4. Jg.), und auch für dieses Jahr sind mehrere hierauf bezügliche Erörterungen zu erwähnen. Auf der Osterversammlung des Vereins rheinischer Schulmänner 1889 hat **Moldenhauer** unter Aufstellung von 6 Thesen sich gegen Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde als einen in besonderen Stunden zu behandelnden Lehrgegenstand ausgesprochen, aber eine stärkere Berücksichtigung dieser Gegenstände auf

den höheren Schulen verlangt, sodafs die Schüler zum Nachdenken über volkswirtschaftliche Dinge und zu späteren selbständigen Studien angeregt werden. Die Schule solle die grundlegenden Begriffe Eigentum, Kapital, Kredit, Arbeitsteilung, Steuern, Zölle, Münze u. s. w. klarmachen. Aber auch hierbei verwirft er eine systematische Unterweisung, ebenso die Behandlung dessen, was noch völlig im Flusse ist, so der volkswirtschaftlichen Theorieen. Gelegenheit, solche besonders wichtigen Punkte zu behandeln, böten alle Unterrichtsgegenstände, vorzüglich Geschichte, Geographie und das deutsche Lesebuch. Nach dem Berichte in NJ. II (S. 195 bis 202) zu urteilen, ist er mit diesen Sätzen auf einen sehr heftigen, fast allgemeinen Widerspruch gestofsen. Die meisten wünschten die Schule von solchen ablenkenden, zersplitternden, störenden Unterweisungen frei zu halten -- völlig einverstanden war man nur darin, dafs kein besonderes Lehrfach in den Unterrichtsplan aufzunehmen sei -- es wurde gesagt, solche Anregungen und Belehrungen seien der Zeitungslektüre und der Familie zu überlassen; am besten sei es, sich in der Schule ganz und gar in das Altertum zu versenken. Eine gewisse Unterstützung fand Moldenhauer eigentlich nur bei Jäger, der einen realistischeren Betrieb des Unterrichtes als notwendig anerkannte, als Beispiel auf die Verrinen hinwies, bei denen man den Schülern die Wirklichkeit der Dinge deutlich machen müsse, auf Law, den einfach als Schwindler zu charakterisieren nicht ausreiche. Sein Standpunkt ist also wohl der, dafs man nur solche wirtschaftlichen Erscheinungen, die sich geradezu aufdrängen und nicht zu umgehen sind, besprechen soll. Wünschenswert aber sei es vor allem, dafs die Lehrer sich die Kenntnisse verschaffen, die sie zu scharfer und klarer Darstellung dieser Verhältnisse befähigen. Raum zu schaffen sei in der Geschichte sehr wohl möglich durch stärkere Sichtung des Stoffes; vor allem solle man das Mittelalter als zu schwierig beschränken und den Stoff in den Lehrbüchern auf einen so kleinen Raum zusammendrängen, dafs es in einem halben Jahre erledigt werden könne. Letzteres ist ein höchst auffälliges Verlangen, das sich aber aus Jägers Auffassung von der Bedeutung der alten Geschichte erklärt.

Zu gleichen Ergebnissen wie Moldenhauer gelangt Huckert in seinem Aufsatze *Die höheren Schulen und die sozialen Fragen* (Gm. 597 bis 606, 629—640). Er schliefst sich hier der von ihm als besonders beachtenswert anerkannten Arbeit Moormeisters an (Über volkwirtschaftliche Belehrung im Unterrichte der höheren Schulen. Progr. Gym. Schlettstadt 1889) und wendet sich gegen Oelsner, der in der Handelsabteilung der Wöhlerschule in Frankfurt die Volkswirtschaftslehre als besonderen Gegenstand lehrt und in dem Programm dieser Schule von 1885 für alle höheren Schulen einen gleichen besonderen Unterricht in diesem Gegenstande verlangt. Auch Huckert legt bei diesen Unterweisungen das Hauptgewicht auf die Erregung eines lebhaften Interesses für praktische und theoretische Volkswirtschaft und auf die Aufklärung und Läuterung der Gesinnung der Schüler. So soll in ihnen das Vorurteil von der

Inferiorität der unteren Stände, die vulgäre Tradition von dem Segen der „glorreichen“ Revolutionen widerlegt, die gegenseitige Abhängigkeit der Stände in wirtschaftlichen Dingen, das Unsittliche des rein lukrativen Gewinnes, die Notwendigkeit opferwilliger Gesinnung dargethan werden. Ohne Mitwirkung des Hauses aber wird diese Arbeit der Schule vergeblich sein.

Keferstein beschäftigt sich in seinem anregenden Aufsatze über die *Pädagogischen Aufgaben im Hinblick auf unsere politisch-sozialen Parteien* (Neue Deutsche Schule, Jg. II, S. 49—89) nicht mit den höheren Schulen im besondern, sondern bespricht nach einer Zeichnung der den Bestand des Reiches und der Gesellschaft gefährdenden Parteien und nach der Untersuchung des Ursprungs der bedrohlichen Erscheinungen die Aufgaben und Pflichten, welche aufser der durch den Staat gebotenen und durch Gesetze geregelten vernünftigen und humanen Organisation des gesamten industriellen und landwirtschaftlichen Grofsbetriebes den gebildeten und besitzenden Klassen erwachsen, und erörtert die Notwendigkeit, in geordneten, zusammenhängenden Vortragsreihen in Vereinen, Fortbildungsschulen, in der Presse wirtschaftliche Aufklärung zu verbreiten und sich gegenüber der Rührigkeit und Unermüdlichkeit der sozialdemokratischen Führer gleichfalls zu regen.

L. Mittenzwey, der, wie im vorigen Jahre (VIII, S. 5 f.) berichtet ist, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in höheren Schulen als einen besonderen Lehrgegenstand eingeführt und systematisch dargestellt wissen will, hat zum Gebrauche in Fortbildungsschulen und höheren Lehranstalten den Lehrstoff — und zwar „das Minimum, welches zu behandeln ist“, in *Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre* auf etwa 180 Seiten zusammengestellt. Die ersten vierzehn Lektionen betrachten den Menschen als Einzelwesen, dann die Familie, die Gemeinde, den Staat in seiner Verfassung und Verwaltung, Pflichten und Rechte der Unterthanen, Sicherheits-, Kultur- und Wohlstandspflege, endlich die Verfassung des Deutschen Reiches (L. 13 und 14). Die folgenden 16 Lektionen sind der Volkswirtschaft gewidmet und behandeln die Arbeit, den Schutz der Arbeit und des Arbeiters, die Versicherung (hierin auch die Invaliditätsversicherung und Altersversorgung), Gewerbe, Industrie, Kapital, wirtschaftliche Gesellschaften, Handel, Verkehr, Geld, Kredit, Finanzen. Die 31. Lektion — Militär- und Marinewesen — wäre besser mit der ersten Gruppe vereinigt worden. Die nun noch folgenden 9 Lektionen behandeln Recht, Gerichtsverfassung und Gerichtsverfahren. Die Lektionen sind wieder in Abschnitte gegliedert, eine Reihe von Fragen oder auch Aufgaben und Beispielen dient zur Wiederholung und Sicherung des Dargestellten. Die Darstellung ist einfach und klar und fafst geradezu den praktischen Nutzen ins Auge; so wird zum Beispiel S. 166 f. das ausgefüllte Formular einer Klage und Klagebeantwortung eingerückt.

Erwähnung verdient die Aufnahme der *Verfassung des Deutschen Reiches* in die bekannte Reclamsche Universalbibliothek (No. 2732), da

bei dem geringen Preise ein jeder Schüler sie sich anschaffen kann. Das Büchlein enthält nicht nur die Reichsverfassung mit Angabe der Abänderungen, sondern auch die Aktenstücke aus dem Jahre 1870 zur Vorgeschichte der Reichsverfassung, dann die Elsafs-Lothringen betreffenden Reichsgesetze, endlich das Wahlgesetz und Wahlreglement.

3. Lehrverfahren.

Infolge der Wahrnehmung, dafs unter den neueren pädagogischen Arbeiten auf dem Gebiete der Geschichte besonders solche hervortreten, die durch intensive Lehrthätigkeit und methodische Behandlung ein höheres und umfassenderes Ziel als bisher erreicht wissen wollen, und dafs auch für diesen Unterricht sich die Ansprüche des modernen praktischen Lebens in umfangreicher Weise geltend machen und die möglichen und darum sicheren Resultate dieses ganzen Unterrichtsgebietes leicht gefährden könnten, hat Th. Goldmann dem *Geschichtsunterricht des Gymnasiums* umfangreiche Erörterungen gewidmet. Dieselben zerfallen in drei Hauptteile. Der erste, umfassendste, behandelt Ziel und Umfang des geschichtlichen Unterrichts. Der hessische Lehrplan sagt darüber nichts. Zu unterscheiden ist ein auf den Schüler gerichtetes und ein gegenständliches Ziel, d. h. einerseits, was wir durch den Geschichtsunterricht in erziehlichem Sinne bei dem Schüler erreichen wollen, andrerseits, auf welche Gegenstände innerhalb des umfassenden Gebietes der Geschichte sich der Unterricht zu erstrecken hat. In erster Hinsicht ist das Ziel die Erwerbung historischer Bildung und historischen Sinnes, welche in Verbindung mit den sittlichen Begriffen geeignet sind, die Handlungen der einzelnen Menschen sowohl wie ganzer Völker zu bestimmen. Nach der anderen Seite ist das Ziel die Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, die für die fortschreitende Entwicklung der Menschheit eine besondere Bedeutung gewonnen haben. Geschichte ist im weitesten Umfang zu nehmen als Summe des Geschehenen auf den verschiedenen Gebieten der Lebensäufserung eines Volkes. Dabei ist aber zu beachten, dafs wir es mit einem erst in der Entwicklung begriffenen Individuum zu thun haben, dafs der jugendliche Geist auch mit 18 bis 19 Jahren unfrei, die Tendenz zur Aufnahme geistiger Nahrung bei einem geistig und körperlich unverdorbenen Menschen in diesem Alter unverhältnismäfsig grofs ist. Demzufolge kann ein volles Verständnis aller im Unterricht zu behandelnden Fragen des ganzen Gebietes der inneren Geschichte (Verfassung, Recht, Litteratur u. s. w.), namentlich in den vielfachen Beziehungen zur äufseren Geschichte, auch auf der obersten Stufe nicht erreicht werden. Trotzdem kann der Unterricht ihre Behandlung nicht entbehren, weil ihre Berücksichtigung erst ein Gesamtbild von dem Leben eines Volkes zu geben vermag, wie es ganz kennen und verstehen zu lernen unsere Jugend bestrebt sein soll. Nur wenn das Gefühl noch unzureichenden Wissens vorhanden ist, wird zugleich die Lust des Weiterforschens auf dem Gebiete der Ge-

schichte erwachen. Im weiteren Gange der Besprechung wendet er sich ganz besonders gegen Schillers im vorigen Jahrgange besprochenen Aufsatz in der ZG. und bestreitet, dafs klare Begriffe und volles Verständnis in all diesen Fragen erreicht werden können. Die zeitliche Grenze des Geschichtsunterrichts ist ihm das Jahr 1871 (vorbehaltlich einiger Ausnahmen, wie z. B. des Berliner Kongresses). In Bezug auf den Umfang fordert er, dafs den Mittelpunkt die äufsere Geschichte (friedliche und kriegerische Beziehungen der Staaten zu einander) bilde; daran soll sich dann die innere Geschichte schliefsen: Religion und Sitte, Verfassung und Recht, Handel und Verkehr, Kunst, Wissenschaft und Litteratur. Es ergiebt sich also, dafs er nicht sowohl im Umfange von Schiller abweicht, als im Mafse des Verständnisses, das er für erreichbar hält, und in der stärkeren Betonung der Begrenzung durch die geistige Unfertigkeit, den Mangel an Lebenserfahrung bei 16 bis 19jährigen Schülern. Die Wappnung des Schülers gegen die Sozialdemokratie aber erblickt er nicht in der Erörterung staatsrechtlicher, juristischer, volkswirtschaftlicher Fragen, sondern in der Pflege des religiösen Sinnes, patriotischer Begeisterung und in der Anbahnung des Verständnisses für historische Entwicklung. Endlich soll der Unterricht auf der Oberstufe universal-historischen Charakter haben und wissenschaftlich sein.

In dem zweiten Abschnitt spricht Goldmann über den Geschichtsunterricht auf der unteren Stufe und bezeichnet die Beschränkung des unteren Kursus auf drei Jahrgänge und die Abtrennung der Sagengeschichte, die in Hessen mit dem deutschen Unterricht verbunden zu sein scheint, als einen entschiedenen Mifsgriff. Die frühere Einrichtung, nach der Sexta 2 Stunden griechische und römische Sagengeschichte, Quinta 2 Stunden griechische und Quarta 2 Stunden römische Geschichte hatte, erscheint ihm zweckmäfsiger; denn auf diese Weise werde der Gedankenkreis, der dem Gymnasium eigen ist, von vornherein dem Schüler nahe gebracht. Dafs von den Ergebnissen des Unterrichts in der Quarta und in den Tertien auf der oberen Stufe so wenig zu spüren ist, obwohl die beiden Kurse doch als konzentrische Kreise zu denken sind, führt er darauf zurück, dafs der Pragmatismus der Darstellung der oberen Stufe viel zu sehr auf die untere übertragen wird und dafs man Fähigkeit und Neigung der 11 bis 14jährigen Schüler nicht beachtet. Diese verlangen nicht innere Entwicklungen eines Volkes, sondern Männer, Helden, Thaten; darum solle sich der Unterricht dieser 3 Jahre um weltgeschichtlich bedeutende Personen und Ereignisse gruppieren, wobei in den Tertien die Rücksicht auf die deutsche Geschichte die einzige Richtschnur für die Auswahl zu bilden habe. Hier sei die Stelle, in Verbindung mit der Poesie der Freiheitskriege durch die Darstellung der Kämpfe von 1813 bis 1815, von 1866, 1870 und 1871 den Patriotismus der Jugend zu erwecken. Er zeichnet dann den Unterrichtsgang, wie er ihn sich etwa denkt, und verlangt ein Geschichtslesebuch, das dem Schüler zum lieben Freunde, zum vertrauten Bekannten wird.

Der dritte Abschnitt ist einigen methodischen Fragen gewidmet, und zwar erstens dem Vergleich, zweitens dem Typus im historischen Unterricht — hier wendet er sich gegen **Schiller** und **Frick** — dann der Gestaltung der Wiederholung. Die aus der Praxis hervorgegangene Abhandlung enthält eine Reihe richtiger Bemerkungen und zum Nachdenken anregender Gesichtspunkte und darf der Aufmerksamkeit der Fachgenossen empfohlen werden.

In dem im PA. (S. 226—240) wieder abgedruckten Aufsatz *Über den Geschichtsunterricht als Vorbereitung auf das praktische Leben* erklärt B. **Maydorn** die Methode und die Ergebnisse des jetzigen Unterrichtsbetriebes für ungenügend und verlangt den Aufbau des Unterrichts auf kulturhistorischer Grundlage und zwar mit besonderer Rücksicht auf die wirtschaftlichen Zustände. In erster Linie stehen ihm die Lebensbedingungen, welche der einzelne Mensch je zu seiner Zeit als Weltbürger vorfindet, und in denen er sich einrichten mufs, in zweiter Linie — da der Einzelne nur im engen Zusammenschlusse mit seinesgleichen Ruhe und Sicherheit findet — die Betrachtung seiner Lage als Staatsbürger, in dritter Linie die internationalen Verhältnisse, d. h. wie die Völkerindividuen sich mit ihren Nachbarn, dann mit allen ihresgleichen einrichten. Er giebt sodann einen kurzen Überblick über eine seiner Anschauung entsprechende Behandlung der deutschen Geschichte, welcher eine Reihe zutreffender, aber in praxi auch wohl schon häufig angewandter Bemerkungen enthält. Den Nutzen einer solchen Darstellung erblickt er in gröfserer Einheitlichkeit, in engerer Beziehung zur Gegenwart, in genauerer Einsicht in die Entwicklung der Lebensbedingungen der einzelnen Stände und darin, dafs die Kriege nicht mehr wie jetzt als die Hauptsache, sondern als „das, was sie sind, erscheinen, eine Störung in der sozialen und nationalen Entwicklung der Völker“. Letzteres, wie leicht ersichtlich, eine irrige Ansicht.

Für eine stärkere Betonung des Kulturhistorischen erklärt sich auch **Haendke** (Neue Deutsche Schule S. 145—157) und verlangt vorzüglich Berücksichtigung der Kunstgeschichte, die zur Erreichung einer allgemeinen Bildung nicht zu entbehren sei. Sie biete einen doppelten Nutzen, einen ästhetischen und einen sittlichen. Um die erziehenden Momente in ihr nachzuweisen, giebt er einen kurzen Umrifs der Kunstgeschichte in ihrer engen Beziehung zu der gesamten Kulturentwicklung.

Die Bedeutung der Geschichte des (klassischen) *Altertums für den erziehenden Unterricht* bespricht R. **Sternfeld** (ZG. S. 65—84). Er schliefst sich in Bezug auf die pädagogischen Begriffe Kerns „Grundrifs“ an und findet also das Wesen des erziehenden Unterrichts darin, dafs er durch Erregung eines vielseitigen Interesses die Sittlichkeit des Zöglings zu begründen strebt. Der Aufsatz soll nun den Beweis liefern, dafs die Geschichte des Altertums dieser Forderung im höchsten Grade genügt. Einmal ist der Unterricht interessant und erweckt in dem Schüler die Lust, etwas zu lernen; zudem schreitet er allmählich und

unmerklich von der den Märchen der Kinderstube nahestehenden griechischen Mythologie zur Heldensage und zur eigentlichen Geschichte fort; für die Veranschaulichung des Besprochenen bietet die griechische Kunst eine Fülle von Bildwerken, die dem Zöglinge von der untersten bis zur obersten Stufe dargeboten und vertraut gemacht werden müssen; endlich wirkt auf ihn eine Fülle von Anregungen: Staat, Volk, Mensch in den allerverschiedensten Beziehungen. Einer bei diesen vielfachen Anregungen etwa zu befürchtenden Zerstreuung aber wirkt die Konzentration entgegen und zwar erstens die, welche der klassische Unterricht auf dem Gymnasium hat oder haben soll, und zweitens die, welche im Wesen der alten Geschichte selbst begründet ist, die Einfachheit und Verständlichkeit aller inneren und äufseren Verhältnisse des Lebens. — Dann aber wird das vielseitigste Interesse sowohl des Intellekts wie des Gemüts erregt, so das empirische, spekulative, ästhetische Interesse. Dies letztere wirkt bereits auf des Zöglings Gemüt und seine Sittlichkeit ein; in noch höherem Grade das gleichfalls durch diesen Unterricht erregte sympathetische, soziale und religiöse Interesse. Nach diesen theoretischen Erörterungen widmet Sternfeld der praktischen Ausführung etwa eine Seite und beantwortet die Frage, ob der Geschichtsunterricht dies leisten könne, sehr entschieden mit „nicht im entferntesten“. Dazu reicht die beschränkte Stundenzahl nicht aus; es ist nur möglich, wenn der Sprachunterricht dem in der Geschichte zu Hilfe kommt — die Stundenzahl darf deshalb ja nicht verringert werden. „Der Sprachunterricht aber wird kein Opfer zu bringen haben, sondern er selbst wird um so vertiefter und bildender werden, je mehr er versucht, vom rein Grammatischen sich zum Historischen zu erheben. Die Bewunderung und der Enthusiasmus für die Antike mufs, wie das Fundament eines guten Gebäudes, zwar unsichtbar, aber doch das übrige tragend, als feste Grundlage der Bildung für die ganze Lebenszeit unzerstörbar fortdauern.“ Der Geschichtslehrer der Realschule aber wird die alte Geschichte um so planvoller und ausführlicher lehren müssen, als er der einzige ist, dem hier die Pflege des Altertums möglich ist.

Sind dieses zwar mit grofser Wärme geschriebene, aber doch akademische Erörterungen eines aufserhalb des Schulbetriebes Stehenden — Sternfeld ist Privatdozent an der Berliner Universität — so ist *Über die Verwertung des Livius im Geschichtsunterricht* von C. Haupt ein aus der Praxis hervorgegangener wertvoller Beitrag für das Zusammenarbeiten von Geschichts- und Sprachstunden. Er verlangt eine umfassende methodische Quellenlektüre auf dem Gymnasium. Diese aber kann der Sachlage nach keine andere sein als die des klassischen Altertums. Ganz besonders günstig liegt die Sache in der Obersekunda, deren Pensum sich in den wichtigsten Teilen mit der Überlieferung des Livius deckt. Derselbe führt in der ersten und dritten Dekade gerade diejenigen Perioden in dem tausendjährigen Entwicklungsgange des römischen Staatswesens vor, welche, auf verhältnismäfsig engem Raume sich abspielend,

für die Erkenntnis der treibenden Ursachen, für die Betrachtung kraftvoller Thätigkeit und für die Beurteilung des schliefslichen Ergebnisses von der vornehmsten Wichtigkeit sind. Es sollen die Stellen herausgehoben werden, an denen Livius selbst klar und bewufst den inneren Entwicklungsgang des Imperium Romanum zeichnet. „Unser Blick mufs sich richten auf die in Übung aller Tugenden stählende Reibung der Stände, auf die Politik des Senates und die Staatskunst der Volkstribunen, auf das Verfassungsleben und seine geschichtliche Entwicklung“, denn auf diesen Gebieten liegt die weltgeschichtliche Bedeutung Roms, nicht in den Kriegen, die im Weidnerschen Quellenbuche überwiegen. Auf dem Wittenberger Gymnasium wird schon von der Tertia an in je einer wöchentlichen Stunde kursorische Lektüre getrieben, und die Schüler in der Obersekunda haben sich also schon eine ziemliche Fertigkeit erworben. Mit diesen liest Haupt dann im Sommersemester die erste, im Winter die dritte Dekade. Nachdem er in seiner Abhandlung noch Livius' Bedeutung an sich hervorgehoben hat, bespricht er nach einander auf etwa 50 Quartseiten die ersten sieben Bücher, schliefst also mit der Licinischen Gesetzgebung und dem ersten Samnitenkriege ab. Er bezeichnet hier in zusammenhängender Darstellung alle die ihm für die Lektüre notwendig erscheinenden Stellen, begründet diese Auswahl und erläutert die Art der Benutzung, so dafs diese Abschnitte fast eine quellenmäfsige Darlegung und Würdigung der einzelnen Phasen des Entwicklungsganges der römischen Staatsverfassung enthalten. Grofses Gewicht legt Haupt auf die Reden nicht blofs wegen der psychologischen Beobachtungsgabe und der Kunst der Charakteristik des Schriftstellers, sondern weil sich in ihnen die Standpunkte der verschiedenen Parteien in ihrer Berechtigung, ihrer Beschränkung und Beschränktheit aufs deutlichste und anschaulichste zeigen.

In der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen (S. 81—84) bespricht Fr. Junge zustimmend die preufsischen Lehrpläne von 1882 in Bezug auf den Geschichtsunterricht der höheren Bürgerschule. Doch wünscht er auch die Geschichte des Orients im Altertum berücksichtigt zu sehen, dagegen von der englischen und französischen Geschichte nur so viel, als zum Verständnis unserer deutschen Geschichte notwendig ist. In Bezug auf die Behandlung will auch er die grofsen Persönlichkeiten und die grofsen Thaten in den Vordergrund stellen, deswegen aber Kulturgeschichte keineswegs ganz verbannen, vorzüglich nicht in der alten Geschichte. 280 Zahlen, wie er sie in seinem Leitfaden gegeben hat, scheinen ihm für den vierjährigen Kursus der höheren Bürgerschule angemessen. Für höhere Töchterschulen hält er eine wesentlich andere Art des Geschichtsunterrichts nicht für nötig. Abweichender Ansicht ist Hellwig, der Direktor der Cöthener höheren Bürgerschule (eb. S. 110 f.). Er verlangt für diese Schulgattung eine umfassendere Berücksichtigung der englischen und französischen Geschichte, Unterricht in der Verfassung des Deutschen Reiches und des Staates, dem die betreffende Schule an-

gehört. Ein und derselbe Leitfaden scheint ihm die Bedürfnisse beider Anstalten zugleich nicht befriedigen zu können. „Ein wirklich brauchbares Buch, welches, scharf gruppierend, das Wesentliche und Bedeutungsvolle kräftig hervorhebend, zugleich den Anforderungen genügt, welche die Eigenart der höheren Bürgerschule verlangt, giebt es bis jetzt nicht.“

Aus seiner Praxis führt J. H. Schmalz (Südwestd. Schulbl. S. 47 bis 51), um zu zeigen, wie der Lehrer auch bei öfterer Wiederholung doch immer von neuem das Interesse des Schülers für den Gegenstand der Wiederholung erregen und wie das Verständnis der Gegenwart Ausgangspunkt für geschichtliche Repetitionen sein kann, 56 Themata an, die er in der Prima je nach der zur Verfügung stehenden Zeit kürzer oder ausführlicher hat besprechen lassen; kleinere Aufgaben von Einem Schüler in zusammenhängendem Vortrage vom Katheder aus — er legt mit Recht Gewicht darauf, dafs der Sprechende sich gewöhne, anderen ins Gesicht zu sehen — gröfsere in Abschnitte sich zerlegende Wiederholungen verteilt er auf mehrere Schüler. Die Themata sind von ungleichem Wert, neben vielen recht brauchbaren erscheinen einige auffallend. Zu den ersteren gehören Aufgaben wie Karl X und Karl XII von Schweden; Preufsen und Russen Waffenbrüder; Österreicher und Russen Waffenbrüder; Die Thermopylen der Griechen, Franzosen (Valmy) und Deutschen (Belfort 1871); Unsere Gemeinde-, Städte- und Kreisordnung — d. h. in Baden — und die Reformen des Herrn von Stein; Historischer Hintergrund in Uhlands Dramen. Zu den letzteren gehören Philippi und St. Petersburg (das in Klammern Hinzugefügte ist ganz richtig); Josephinisten in Österreich und Josephinos in Spanien; die vier Meuchelmörder Gérard, Clement, Ravaillac und Staps. Schmalz hat ganz recht, dafs alle solche Veröffentlichungen aus der Praxis überaus dankenswert sind, ein Gewinn für die Fachgenossen und für den Betreffenden selbst; den Wert der Abwechslung betont auch Willmann in seinen Pädagogischen Vorträgen: „Darin besteht wesentlich die Kunst des Unterrichts, das Alte neu zu behandeln und dadurch neu zu machen.“

Gleichfalls im Unterricht erprobt sind drei Geschichtsstunden aus dem propädeutischen Kursus der Quinta, in denen Fr. Heufsner (LL. 24, S. 85—96) an *Friedrich dem Grofsen* zeigt, wie ein eng zusammengehöriger gröfserer Stoff, der auf mehrere Stunden verteilt werden mufs, nicht stückweise in diesen vorgenommen zu werden braucht, sondern in jeder Stunde als ein Ganzes behandelt werden kann. In der ersten Stunde werden nach einigen das bisher über die Geschichte des preufsischen Staates Dagewesene in die Erinnerung zurückrufenden Fragen die Thaten des siebenjährigen Krieges durch Schüler und Lehrer zusammengestellt und geordnet, die Lage der Hauptorte an der Tafel durch eine Figur veranschaulicht, schliefslich diese und die Daten in das Merkbuch eingetragen. Die zweite Stunde wird dazu verwandt, Erzählungen und Gedichte aus dem Deutschen Lesebuche von Hopf und Paulsiek, die sich auf den siebenjährigen Krieg beziehen, bei den Schülern aufzufrischen

oder sie mit denselben bekannt zu machen. In der dritten giebt der Lehrer auf Grund der aus den beiden vorhergehenden Stunden den Schülern bekannten und geläufigen Namen und Thatsachen eine knappe Darstellung des ganzen Krieges, mit besonderer Betonung der Bedeutung und des Zusammenhanges der Gründe und der Folgen der Ereignisse. Den Stoff bietet dem Lehrer hauptsächlich Archenholtz, der dann in der Tertia bei eingehender Behandlung des siebenjährigen Krieges eine Hauptlektüre der Schüler wird. Die vierte Stunde bringt schliefslich eine je nach der Sicherheit und Klarheit des Wissens mehr oder weniger zurückgreifende Wiederholung und den Übergang zu Napoleon. Nur auf zweierlei möchte Ber. aufmerksam machen. Einmal auf die sich wiederholende verkehrte Fragestellung, z. B. „Schwerin fiel in welcher Schlacht?“ Dann wäre an einigen Stellen gröfsere Genauigkeit erforderlich gewesen, z. B. „England, das damals Hannover besafs“. Die richtige Ausdrucksweise wäre für den Quintaner ebenso verständlich: „Auf Friedrichs Seite stand England, dessen König zugleich Kurfürst von Hannover war.“

4. Österreichisches Schulwesen.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Die in den österreichischen Zeitschriften enthaltenen, auf den Geschichtsunterricht bezüglichen Erörterungen haben es mit bestimmten Teilen des Lehrplans und der Instruktionen zu thun. So bespricht Chr. **Würfl** (ZöG. S. 831—847) *Das Lehrpensum der Geographie und Geschichte im zweiten Semester der achten Gymnasialklasse.* Nach dem Lehrplane von 1884 ist diesem Semester bei einem Zeitausmafse von 3 wöchentlichen Stunden die österreichisch-ungarische Vaterlandskunde (2 St.) und die Rekapitulation der Hauptmomente der griechischen und römischen Geschichte (1 St.) als Lehrpensum zugewiesen. Soll die erste Aufgabe in entsprechender — von **Würfl** näher dargestellter — Weise erledigt werden, so sind dazu alle drei Stunden erforderlich. Aber auch die zweite Aufgabe des Semesters, „das Erträgnis fast der ganzen Klassikerlektüre am Gymnasium für die tiefere Auffassung der antiken Welt und namentlich ihrer Kultur zu verwerten und dem Schüler die Summe seines historisch-philologischen Wissens ziehen zu helfen“, ist in der je einen wöchentlichen Stunde — im ganzen kommen deren etwa 16 heraus — nicht mit Erfolg und Nutzen zu erledigen. **Würfl** schlägt daher vor, diese Wiederholung in die siebente Klasse zu verlegen und den geschichtlichen Unterricht dort um eine Stunde zu verstärken und diese dafür der vierten Klasse zu entziehen. Die auf diese Weise gewonnene Stunde wäre dann ausschliefslich der Wiederholung zu widmen, im ersten Semester der griechischen, im zweiten der römischen Geschichte. Auf dieser Stufe ist auch Anschlufs und Verwertung der vorangegangenen und nebenher laufenden Klassikerlektüre möglich, für deren enges und

planmäfsiges Zusammengehen mit dem Geschichtsunterricht auch Würfl eintritt.

S. Gorge (ZR. S. 335—340) wendet sich gegen die universalhistorische Behandlung der Neuzeit im Unterrichte der unteren Stufe, ist aber auch nicht für Auflösung der Geschichte in Charakterbilder, sondern wünscht pragmatische Darstellung, doch so, dafs das Heimische und Vaterländische der Mittelpunkt der Betrachtung werden soll, da es als das Nächstliegende das gröfste Interesse und das leichteste Verständnis finden wird. In der Neuzeit scheint ihm die Stellung der österreichischen Herrscher leicht den Faden, nicht nur den äufserlich chronologischen, sondern auch den innerlich pragmatischen für den Verlauf der Begebenheiten zu bieten. Nach diesem Gesichtspunkte entwirft er dann eine Skizze der neueren Geschichte.

K. A. Schmidt liefert *Beiträge zu einer Reform des geschichtlichen Unterrichts an der Oberrealschule.* Nach seiner Ansicht gehen die Forderungen des Lehrplans über das erreichbare Mafs hinaus, und der zweite deutsch-österreichische Mittelschultag erscheint ihm nach seiner pädagogischen Seite gerade dadurch gekennzeichnet, dafs allgemein der Ruf nach einer Verringerung, Vereinfachung und Vertiefung des Lehrstoffes erhoben wurde. Schon auf diesem Tage hatte Schmidt über *Die Notwendigkeit einer Entlastung des Geschichtsunterrichts an der Oberrealschule* gesprochen (Msch. S. 167—180), und im genannten Jahresberichte der k. k. Staatsoberrealschule im dritten Bezirke zu Wien hat er dies Thema weiter ausgeführt. Er zeigt die Unmöglichkeit, den Anforderungen zu genügen, an den der fünften, sechsten und siebenten Klasse gestellten Aufgaben und macht auf die ungünstigere Stellung gegenüber dem Gymnasium aufmerksam. Einmal soll die Oberrealschule in weniger Stunden dasselbe erledigen, dann entbehrt sie für die alte Geschichte der Mitwirkung der Sprachstunden, endlich sind die Lehrbücher, nach denen unterrichtet wird, für die Bedürfnisse des Gymnasiums eingerichtet. Er macht vier Vorschläge zur Abhilfe. Erstens soll von einem Unterrichte in der Geographie in der Oberrealschule, folglich auch von der Maturitätsprüfung in derselben völlig abgesehen werden — geographische Dinge werden immer zur Besprechung gelangen, aber nur soweit sie das geschichtliche Verständnis fordert. Weiter schlägt er vor, die kulturgeschichtlichen Abschnitte in die allgemeine Geschichte zu verarbeiten; die politische Geschichte mufs für die Schule im Vordergrunde stehen. Die Kunstgeschichte aber ist dem Zeichenunterricht zu überweisen. Drittens wünscht er den herkömmlichen Lehrstoff einer gründlichen Sichtung, insbesondere in Bezug auf die Kriegsgeschichte, unterzogen und übersichtlicher geordnet zu sehen. Endlich soll der Unterricht an der Unterrealschule auf die griechische, römische, deutsche und österreichische Geschichte beschränkt werden. Die eingehende Besprechung der einzelnen Vorschläge führt dann auf die jetzt allgemein die Fachkreise beschäftigenden Fragen, und hierbei zieht Schmidt sowohl die

verbreitetsten Lehrbücher auf den österreichischen Lehranstalten wie die einschlägige Litteratur aus unserem Reiche (z. B. Sächsische (Junge) und Schlesische Direktorenkonferenz (Stein), Lorenz) heran.

B. Maturitätsprüfung.

J. Ptaschnik bespricht *die Maturitätsprüfung und die Dispensen* in ZöG. 1889 S. 1040—1054. Jeder Dispens widerspricht den Grundsätzen, auf denen die Institution der Maturitätsprüfung aufgebaut ist (§ 84 u. 85 des Organisations-Entwurfes); die allmählich eingeführten Dispense sind Stadien eines Auflösungsprozesses, in dem sich das alte Statut befindet, gleichzeitig aber auch Stadien für die Bildung eines neuen Prüfungssystems. Ptaschnik wünscht zunächst Aufhebung der Verordnung von 1879 bezüglich der partiellen Dispense in Geographie, Geschichte und Physik. Er weist nach, dafs diese eingeführt wurden, um der Überanstrengung der Schüler im letzten Jahreskurse abzuhelfen, und giebt einen Rückblick bis zur Einführung der Maturitätsprüfung (1849). Interessant ist — zumal bei der in Preufsen ja nun voraussichtlich bevorstehenden Einführung von Dispensationen ähnlicher Art — die in Österreich in völliger Übereinstimmung gemachte Wahrnehmung, dafs der Eifer der Schüler in Geographie, Geschichte und Physik sich wesentlich gesteigert, dafs das Streben nach der Note Lobenswert oder Vorzüglich sich erhöht hat. „Eine bittere Kritik. Was mufs diese Maturitätsprüfung für eine Institution sein, dafs selbst die besten und tüchtigsten Schüler ihr scheu aus dem Wege gehen!“ Nach Ptaschniks Ansicht brauchen die öffentlichen Gymnasien überhaupt keine Maturitätsprüfung, sondern schliefsen wie in jeder Klasse mit einer Versetzungsprüfung innerhalb des Schulorganismus. Sie bieten dem Staate jede Bürgschaft, die er vernünftigerweise fordern kann: den denkbar besten Lehrplan, staatlich geprüfte und erprobte Lehrkräfte, fortwährende staatliche Aufsicht. Eine Maturitätsprüfung ist nur erforderlich bei Externen und Privatschülern.

II. Lehrmittel.

1. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Lehr- und Hilfsbücher für die einzelnen Kurse der Gymnasien.

a) Vorbereitungsstufe.

Neue Bücher sind gar nicht eingelaufen; von Buschmanns *Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht* ist der erste Teil, *Sagen und Geschichten aus dem Altertum*, in siebenter, von der sechsten nicht abweichender Auflage erschienen (vgl. Jb. II B416).

b) Unterer Kursus.

α) Alte Geschichte. Für die österreichischen Gymnasien bestimmt und von neuem auf Grund der „Instruktionen" und nach Anregungen von Fachmännern durchgearbeitet, liegt der *Leitfaden* von J. Loserth nunmehr in dritter Auflage vor. Der Geschichte der orientalischen Völker widmet der Verfasser, jetzt Universitätsprofessor in Czernowitz, früher Professor an einem Wiener Obergymnasium, etwa 15, der griechischen 70, der römischen nicht ganz 50 Seiten. Das Buch ist gut ausgestattet, sorgfältig gearbeitet, übersichtlich und klar im Ausdruck, zuverlässig in seinen Angaben; nur scheinen die Anforderungen für die untere Stufe etwas zu hoch. Gut ist die häufige Verweisung auf die Abbildungen von Langl. Auch die Sagen sind berücksichtigt und in kleinerem Druck gegeben (z. B. wird S. 6 f. die Sage vom Schatze des Rhampsinit erzählt). Den Schlufs bildet eine Zeittafel, welche die Ereignisse ohne Rücksicht auf die Völker rein chronologisch ordnet, mit vorsichtiger Beschränkung der Daten.

Neuerschienen ist von Mertens ein *Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte in der Quarta*, das „aber auch dem Bedürfnis der Anstalten entgegenkommen will, welche der alten Geschichte auf der Sekunda nur ein Jahr widmen". Dem Berichterstatter hat das Buch nicht vorgelegen. Nach dem Urteil von Rauschen (Gm. S. 608—610) ist es empfehlenswert und bezeichnet gegenüber dem Pützschen Leitfaden, nach dem an den westlichen Anstalten vorwiegend unterrichtet wird, und mit dem auch Mertens sich längere Zeit abgemüht hat, einen erheblichen Fortschritt. Doch hält er eine Kürzung (das Buch umfafst 148 Seiten Text) für erforderlich und schlägt vor, die für die Sekunda bestimmten Teile durch den Druck zu kennzeichnen.

β) Deutsche Geschichte. Der *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller - Fr. Junge liegt in siebenter Auflage vor, die im Texte gegenüber der sechsten (vgl. Jb. III B 184) keine erheblichen Abweichungen aufweist; doch zeigt sich an verschiedenen Stellen die nachbessernde Hand des Verfassers, und der Nachtrag, der schon der sechsten Auflage beigelegt war, ist jetzt bis zum Jahre 1890, bis zur Entlassung des Fürsten Bismarck fortgeführt. Das Format ist gröfser und stattlicher geworden, zudem sind die 6 Karten auch hier eingefügt, deren Zweckmäfsigkeit schon im vorigen Jahrgange (VIII, 45) bei der Besprechung des Leitfadens für die höheren Töchterschulen anerkannt wurde. Auch der im zweiten Jahrgange (B 425) besprochene Leitfaden von Chr. Mayer ist in einer dritten, nicht wesentlich veränderten Auflage erschienen.

In 11. Auflage liegen *Die deutschen Freiheitskriege von 1813, 1814 und 1815* von Fr. Kohlrausch vor, ein unveränderter Abdruck der 1850 erschienenen 9. Auflage, wirkungsvoll durch die patriotische Gesinnung und die Kraft der Darstellung.

γ) Brandenburgisch-preufsische Geschichte. In 9. Auflage sind die bereits im Jb. II B420 f. besprochenen Bücher von K. Tücking und W. Pierson erschienen. Ersteres ist auf zwei Seiten bis zum Regierungsantritte Kaiser Wilhelms II weitergeführt und zeigt einige Zusätze und Verbesserungen, indessen bleibt bei einer neuen Auflage nach dieser Richtung noch immer manches zu thun. Im grofsen und ganzen ist es als unverändert zu bezeichnen. Die neue Auflage von Pierson, die auch nur geringe Änderungen zeigt, ist von Böfser in PA. S. 489 f. anerkennend besprochen.

c) Oberer Kursus.

α) Altertum. Auch der für Obergymnasien, Oberrealschulen und Handelsakademieen bestimmte *Grundrifs der allgemeinen Geschichte* von J. Loserth ist für den ersten Teil in fünfter, verbesserter Auflage erschienen, und zwar ist auch dieser noch mehr nach den Vorschriften der „Instruktionen" gestaltet. Die karthagische Geschichte ist von der phönizischen, der sie früher beigegeben war, getrennt und nunmehr in gekürzter Form vor den punischen Kriegen eingefügt worden; die orientalische Geschichte ist überhaupt zusammengezogen, die Details aus der Geschichte der Diadochen sind ganz fortgelassen, dagegen der Abschnitt über den Hellenismus ausführlicher gestaltet worden. Unter den Teilen, die eine besonders gründliche Umarbeitung erfahren haben, nennt der Verfasser in erster Linie die Paragraphen, welche den delischen Bund und die Reformen der Gracchen behandeln. In der jetzigen Gestalt enthält das Buch 132 Paragraphen, von denen acht als Einleitung betrachtet werden können. §§ 9—32 enthalten auf 30 Seiten die orientalische, §§ 33—61 auf 66 Seiten die griechische, und die folgenden Paragraphen auf 121 Seiten die römische Geschichte. Letztere ist bis zum Untergange des weströmischen Reiches geführt und zwar so, dafs der Kaiserzeit 32 Seiten gewidmet sind und in diesen auch alles für die germanische Vorgeschichte Erforderliche Aufnahme gefunden hat. Der vorgeschichtlichen Zeit ist nur Eine Seite gewidmet. Die Hauptabschnitte enthalten zuerst eine kurze Angabe der Quellen und sind im übrigen wie das Buch für den unteren Kursus gegliedert. Recht genau und eingehend sind die geographischen und topographischen Einleitungen. Die Darstellung ist auch hier klar und zuverlässig — Irrtümer begegnen selten (z. B. 81, 87, 92) — die Stoffauswahl verständig. Aufgefallen ist dem Ber., dafs nirgends der Ausgrabungen und Funde in Mykenä, Tiryns und Troja gedacht wird; auch die Einnahme und Zerstörung Milets wird gar nicht erwähnt. Da der Verfasser auch die auf die stilistische Vervollkommnung des Buches verwandte Mühe hervorhebt, so mögen einige auffallende Wendungen erwähnt werden, die noch übersehen sind: „Die Partei Samuels fürchtete um ihren Einflufs"; „Miltiades, Tyrann im thracischen Chersones". Auch hier ist eine gleich der für den unteren Kursus angelegte Zeittafel beigegeben. Auf wichtige Erscheinungen der neueren Litteratur, wie die

Werke von Ed. Meyer, Holm, Busolt, Duncker, Curtius wird gelegentlich unten verwiesen.

β) Christliches Zeitalter. Die bewährte und keiner Empfehlung mehr bedürfende *Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller ist in dreizehnter, verbesserter Auflage erschienen; es ist die sechste, die von Fr. Junge besorgt worden ist. Die Beliebtheit und Verbreitung des Buches bezeugt die von Junge in der Vorrede erwähnte Thatsache, dafs bereits mehr als 100 000 Exemplare abgesetzt sind. Auch hier sind jetzt die in den „Leitfaden" eingefügten 6 historischen Karten hinzugekommen; die Zeit vom Frankfurter Frieden bis zum Rücktritt des Fürsten Bismarck ist auf 10 Seiten dargestellt worden.

Das *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die Oberklassen der (österreichischen) Mittelschulen* von E. Hannack ist in dritter, verbesserter und verkürzter Auflage erschienen, hat aber dem Ber. nicht vorgelegen, auch ist demselben keine Besprechung zu Gesicht gekommen.

H. Jaenicke hat nunmehr auch den zweiten Teil seines *Lehrbuches* herausgegeben, welcher das Pensum der Unter- und Oberprima enthält und von dem Untergange des Weströmischen Reiches bis zur Aufrichtung des neuen Deutschen Reiches führt. Die Einteilung in Mittelalter und Neuzeit verwirft der Verfasser wegen der Unklarheit und des Schwankens des ersten Begriffes (§ 1) und gliedert den Stoff in 5 Abschnitte. Der erste (IV) umfafst die Zeit von 476 bis 843, doch werden demselben auf etwa 16 Seiten Germanentum und Christentum in ihrer Entwicklung bis zum Jahre 476 als die beiden Grundpfeiler des Mittelalters vorangestellt; der zweite (V) führt von der Auflösung des Frankenreichs bis zum Beginn der habsburgischen Weltmacht und zum Beginn der deutschen Reformation (843—1517); der dritte (VI) stellt das Zeitalter der Reformation und Gegenreformation (bis 1648) dar, der vierte (VII) das Zeitalter der unbeschränkten Fürstenmacht (bis 1789) und der letzte „das Zeitalter der Revolutionen bis jetzt". Die weitere Gliederung in kleinere Abschnitte, zuletzt in Paragraphen mit durch den Druck hervorgehobenen Inhaltsangaben gleicht der im ersten Teil. Beigefügt ist eine Zeittafel, die zugleich die Teile des Werkes angiebt und als Inhaltsübersicht dient, und die Stammtafeln der Hohenzollern und Habsburger. Das ganze Buch umfafst 372 Seiten grofsen, klaren Druckes; auf die beiden ersten Hauptteile entfallen davon 157. Auch dieser Band empfiehlt sich gleich dem ersten durch übersichtliche und meist zweckmäfsige Gliederung (Ausnahmen z. B. IV. II. 5. 6; § 39 und 40), sorgsame Auswahl des Stoffes, Zuverlässigkeit der Angaben, Schlichtheit und Verständlichkeit der Darstellung. Die Kriege sind möglichst kurz dargestellt, den inneren Einrichtungen ist besondere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. z. B. die Abschnitte über Karl den Grofsen und Justinian); die wichtigen Zeiten und Persönlichkeiten sind ausführlicher, die unwichtigeren ganz kurz behandelt (z. B. IV. II. 8 und III. 10). Übersichten

und Rückblicke erleichtern dem Schüler die Zusammenfassung. Überall steht die deutsche Geschichte im Vordergrunde, die der aufserdeutschen Staaten ist am Ende der Abschnitte behandelt und nimmt erst in den drei letzten Hauptteilen der Sache entsprechend einen ansehnlicheren Raum ein. Auch die neuere Forschung ist berücksichtigt (doch vgl. S. 69) und zum Teil sonst noch nicht in die Schulbücher Übergegangenes aufgenommen, so S. 37 die Verlegung der Alemannenschlacht und des Glaubenswechsels von Chlodwig auf das Jahr 506 auf Grund einer Abhandlung in Sybels Zeitschrift, die auch dem Berichterstatter diese Annahme als höchstwahrscheinlich erscheinen liefs. Überflüssig ist S. 23: „Von einer Vermählung Amalasunthas mit Theodat kann ich in den Quellen nichts finden“ — das einzige Mal, dafs Jänicke in eigener Person hervortritt — denn das haben andere auch schon bemerkt (vgl. Jahresberichte III. Jg. B 198). Am Ende der Abschnitte finden sich kurze Angaben über die Entwicklung in Litteratur und Kunst, so S. 54 unter Karl dem Grofsen. Vermifst hat Ber. Heliand und Krist. Auch sonst fehlt manches: S. 38 König Hermanfried und Burg-Scheidungen, S. 42 Roderich; bei Gregor I hätten Westgoten (Reccared) und Langobarden (Theudelinde) erwähnt werden sollen. S. 66 vermifst man die Erhebung der Bayern unter dem Pfalzgrafen Arnulf — Regensburg bleibt sonst unverständlich, die beiden Phasen in der inneren Politik Ottos des Grofsen hätten scharf unterschieden, die Ernennung des Markgrafen Hermann zum Herzoge von Sachsen nicht übergangen werden sollen. Unter Karl V hätte die Übersiedlung der Johanniter nach Malta, die Kaiserkrönung in Bologna erwähnt, die feindliche Haltung Georgs des Bärtigen der Reformation gegenüber, der Gegensatz zwischen den beiden Wettinischen Linien scharf hervortreten sollen. Unzureichend ist das über die Ministerialen Gesagte (vgl. S. 41: 61). Aber das sind Einzelheiten, die dem Wert des Ganzen keinen Eintrag thun. Irrtümer und Druckfehler begegnen ganz vereinzelt. Demnach kann auch dieser Teil als ein beachtenswertes und seinem Zwecke entsprechendes Lehrmittel bezeichnet werden.

B. Lehr- und Hilfsbücher ohne Unterscheidung der Kurse.

Waren die bisher besprochenen Werke vorzüglich für das Gymnasium berechnet, so sind nun noch drei Bücher zu nennen, welche, für weitere Kreise bestimmt, das Gymnasium nicht in erster Linie berücksichtigen. Gemeinsam ist ihnen, dafs sie aus dem Süden unseres Vaterlandes stammen. Der *Leitfaden* von Wilhelm Müller ist für die mittleren Klassen der Gymnasien, für Realschulen, höhere Bürgerschulen und höhere Töchterschulen sowie zum Selbststudium bestimmt. Er liegt bereits in vierzehnter Auflage vor und hat in dieser besonders in der neueren Geschichte nach den Ergebnissen der Forschungen einige Änderungen erfahren, ist auch mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung Deutschlands bis zum Jahre 1890 fortgeführt worden. Die Geschichte des Orient

bis zu Darius' Skythenzug wird auf 6 Seiten dargestellt, dann folgt die griechische, römische und die deutsche Geschichte. Die Geschichte des Auslandes ist nur insoweit aufgenommen, als sie eben in der deutschen enthalten ist, mit Ausnahme eines Abschnitts über die Kreuzzüge, über Kolumbus und Vasco de Gama. Die französische Geschichte von 987 bis 1648 wird auf 4 Seiten hinter dem dreifsigjährigen Kriege den Kriegen Ludwigs XIV vorgeschoben, die russische Geschichte 1720 bis 1801 auf Einer Seite gleich dem nordischen Kriege angefügt. Das Buch enthält 344 Seiten, für den unteren Kursus unserer Gymnasien zu viel Stoff und viel zu viel Zahlen. Was gegeben wird, ist politische Geschichte, und diese ist fafslich, übersichtlich, zuverlässig und nicht ungefällig geschrieben. Diesen Vorzügen verdankt das Buch offenbar die hohe Zahl seiner Auflagen.

In zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage ist der zweite und dritte Teil der *Bilder aus der Weltgeschichte* von W. Oechsli erschienen. Der Verfasser, Professor am Züricher Polytechnikum, bestimmt dieselben als Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminare, Bezirks-, Sekundarschulen und zum Selbstunterricht. „Für die höheren Klassen möchte ich mein Buch vor allem als ein gedrucktes Heft aufgefafst wissen, das den Schüler von der Sklaverei des Nachschreibens entbindet und ihm das zur Repetition absolut Notwendige in lesbarer Form zur Verfügung stellt.“ Der Verfasser hat so die *Geschichtsbilder* seit 12 Jahren im Unterricht erprobt und betont, dafs dieselben „ein systematisches Lehrbuch der allgemeinen Geschichte sind, und dafs dieses sich von anderen darin unterscheidet, dafs es nicht blofs eine trockene, für den Schüler unlesbare Stoffanhäufung, sondern eine lebendige Erzählung bieten will, sodann, dafs es sich nicht auf den Standpunkt einer bestimmten Nationalgeschichte stellt, wie das die deutschen Lehrbücher mit Fug und Recht thun, womit aber unserem schweizerischen Bedürfnis nicht gedient ist“. Dieser Band enthält auf 477 Seiten eine die christliche Zeit darstellende Reihe von abgerundeten, in sich geschlossenen Abschnitten, welche dem von dem Verfasser erstrebten Zwecke sicher entsprechen werden. In der Darstellung ist jede entbehrliche Einzelheit vermieden, die Hauptsachen aber sind geschickt herausgearbeitet und anschaulich dargelegt, so dafs die Geschichtsbilder sich auch gut lesen. Das Buch beginnt mit der Darstellung des Christentums bis zu seinem Siege im Römerreiche — sehr freisinnig geschrieben – und schliefst mit der orientalischen Frage und der Kultur der neuesten Zeit. Der Stellung des Verfassers entsprechend sind die wissenschaftlichen Forschungen genügend berücksichtigt; über den einzelnen Abschnitten ist auch die einschlägige Litteratur angegeben, wohl für das Selbststudium, nicht für die Schule bestimmt. Das Buch scheint dem Ber. die demselben in verschiedenen Schweizer Blättern zu teil gewordene Anerkennung zu verdienen.

J. Zitzlspergers *Bayerische Geschichte im engen Zusammen-*

hange mit der deutschen Geschichte hat in neunter, vermehrter Auflage O. Riedl herausgegeben. Das Buch ist bei seinem ersten Erscheinen 1865 für Gewerbe- und verwandte Schulen bestimmt gewesen und ist dann auch für Lehrerbildungsanstalten, besonders in den Präparandenschulen von dem bayerischen Ministerium empfohlen worden. Der jetzige Herausgeber, Präparandenlehrer in Deggendorf, hat in der Form nichts Wesentliches geändert; aber dem Inhalte nach war er auf vollständigere und übersichtlichere Hervorhebung der mit der Entwicklung der bayerischen Geschichte in ursächlichem Zusammenhange stehenden Ereignisse, sodann auf stilistische Verbesserungen bedacht. Die Agilolfingerzeit wurde eingehender dargestellt, für die Umarbeitung und Ergänzung der Kulturgeschichte des Mittelalters der dritte Band von Riezler benutzt. Das Buch umfafst 272 Seiten, von denen 34 eine synchronistisch angelegte Zeittafel bilden.

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

A. Jahreszahlen.

Die *Jahreszahlen für den Geschichtsunterricht, nach dem Lehrplan des K. Gymnasiums zu Marburg zusammengestellt*, sind in drei Abschnitte gegliedert für die alte Geschichte, für das Mittelalter (bis 1555) und für „die Zeit vom Augsburger Religionsfrieden bis zur Gegenwart“. Mit der Summe der Daten wird man sich einverstanden erklären können – die „kanonische“ Zahl 300 ist freilich weit überschritten. Einzelne sind fett gedruckt; sollten es die des ersten Kursus sein, so würde Ber. glauben, es seien deren zu wenig. Die Auswahl der Daten überhaupt ist nicht ohne Willkür. Weshalb ist Kaiser Joseph I aufgenommen, Leopold I, den die Österreicher den Grofsen nennen, aber nicht? Ebenso ist Peter der Grofse mit seiner Regierungszeit aufgenommen und durch den Druck hervorgehoben, Katharina II aber gar nicht genannt. Auch dafs für die gesamte Geschichte des Orients im Altertum keine einzige Zahl aufgenommen ist, befremdet.

B. Tabellen zum Auswendiglernen.

Von Geschichtstabellen sind die von E. Cauer in dreifsigster Auflage erschienen. Sie ist wie die vorhergehenden von P. Cauer besorgt und gleicht genau der neunundzwanzigsten, nur sind die Regierungswechsel des Jahres 1888 aufgenommen und die orientalische Geschichte des Altertums, besonders die ägyptische und babylonisch-assyrische, umgearbeitet und erweitert (früher $3^1/_2$, jetzt 5 Seiten). Die Geschichtstabellen von W. Pierson liegen in vierter Auflage vor. Die drei Stufen sind durch den Druck unterschieden und für Sexta und Quinta auch noch die hier vorkommenden mythologischen Namen im Anhange zusammengestellt, damit diese richtig geschrieben werden. Die Daten sind synchronistisch

geordnet, im Altertum in 8, im Mittelalter in 7, in der Neuzeit in 9 nebeneinanderstehenden Kolumnen. Den Anhang bilden weiter Angaben aus der historischen Geographie -- Ber. hat seine Ansicht über solche Vorsichtsmafsregeln gegen den Gebrauch des historischen Atlas seitens des Schülers schon früher dargelegt -- und Geschlechtstafeln. Die Auswahl der Zahlen ist mafsvoll, der Druck korrekt. Doch gehört Geiserich wohl nicht in die Spalte Morgenland; S. 19 hätte neben dem Nibelungenliede die Gudrun, S. 17 hätten die Wasas in Polen erwähnt werden sollen. Die Todesjahre von Dürer, Hans Sachs, Kopernikus, Bayard, Kepler, Rubens u. s. w. werden hoffentlich nicht alle gelernt.

Die zweite Auflage der Geschichtstabellen von Th. Dielitz ist ein fast unveränderter Abdruck der ersten, die im Jahre 1885 erschienen war infolge des dem Verfasser von einigen höheren Lehranstalten, bei denen der Grundrifs der Weltgeschichte von Th. Dielitz als Lehrbuch eingeführt war, wiederholt ausgesprochenen Wunsches, dem Grundrifs eine kurzgefafste Repetitionstabelle beizugeben. Sie schliefsen sich demnach genau der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes im Grundrifs an.

Dafür, dafs sich bei den Geschichtslehrern die Überzeugung von der Notwendigkeit der Darstellung des Wissensstoffes in tabellarischer Form immer mehr geltend macht, ist wohl ein schlagender Beweis das Erscheinen von *G. Brünnerts Tabellen für die oberen Klassen der Gymnasien im Anschlufs an das Lehrbuch der Geschichte von Fr. Hoffmann*, da dieses ja den Stoff schon auf das knappste Mafs zusammengedrängt hat und aufserdem in jedem Hefte eine Zeittafel enthält. (Für die Herbstschen Hilfsbücher lag im dritten Jahrgange (B 208) ein schon in mehrfacher Auflage erschienenes Büchlein von A. Gehring vor.) Natürlich schliefsen auch diese Tabellen sich in Stoffumfang und Gliederung mit unerheblichen Abweichungen dem Lehrbuche an — für die römische Geschichte hat Brünnert 30 Zahlen mehr, für das Mittelalter 20 weniger, und so stehen auch im Texte mehreren Zusätzen einige Weglassungen gegenüber.

C. Leitfäden in Tabellenform.

Von jenen Geschichtstabellen sind nun wieder die zu unterscheiden, welche nicht als Ergänzung neben einem Lehrbuche gedacht sind, sondern dem Unterrichte unmittelbar zu Grunde gelegt werden sollen. Dem Umfange nach am kleinsten — sie umfassen 125 Seiten — sind die *Geschichtstafeln* von C. Rethwisch und E. Schmiele, die zweite, neubearbeitete Auflage der vor 7 Jahren erschienenen *Geschichtstabellen*. Wie jene, „halten auch diese die Mitte zwischen Tabelle und Lehrbuch. Sie sollen in ihren kurzen Angaben dem Gedächtnis einen festen Halt bieten zur sicheren Erlernung der für das geschichtliche Wissen der Gebildeten grundlegenden Thatsachen, und sie sollen in ihrer Abstandnahme von ausführlicher Darstellung dem Vortrage des Lehrers und der Wiedergabe des Schülers die nötige Freiheit bewahren“. Die zweite Auflage

unterscheidet sich von der ersten durch weitere Aufnahme kulturhistorischen Stoffes, und zwar ist das Schwergewicht hierbei auf die Verfassung des Deutschen Reiches gelegt worden, dann durch eine durchgreifendere Gliederung des Stoffes. In Bezug auf die Zahlen ist hier mit der Forderung nach Beschränkung Ernst gemacht worden, und es sind überhaupt nur solche Zahlen aufgenommen, die auch gelernt werden sollen. So finden nun die in sich zusammenhängenden Thatsachen ihren zeitlichen Stützpunkt in einer Lernzahl. Die nicht in dasselbe Jahr fallenden Thatsachen sind von den dahin gehörigen durch wagerechte Striche zur linken Hand gesondert, damit unter der Jahreszahl eben nur die derselben zukommenden Thatsachen ihre Stelle finden. „Die mit Lernzahlen ausgestatteten und durch Sperrdruck hervorgehobenen Thatsachen bilden den Grundstock des Ganzen, und für den unteren Kursus wird es genügen, neben diesen Hauptthatsachen dasjenige auszuwählen, was zur Erklärung derselben und ihres Zusammenhanges untereinander erforderlich ist.“ Die Ereignisse sind bis zum Jahre 1890 herabgeführt und die für das Reich und Preufsen getroffenen Staats- und Wohlfahrtseinrichtungen der letzten 19 Jahre, übersichtlich gegliedert, zusammengestellt worden. Beigegeben ist eine synchronistische Tabelle für die wichtigsten Herrscherhäuser und eine für die deutsch-römischen Kaiser und die Hohenzollern sowie die wichtigsten ausländischen Herrscher.

Ferner sind zwei Leitfäden in Tafelform neu erschienen, einmal der von A. Wittneben, dann der von Edmund Meyer. Von ersterem liegt bis jetzt das erste Heft vor, „Morgenländische Völker und klassisches Altertum“. Schon im dritten Jahrgange (B 172 f.) ist ein Aufsatz Wittnebens über die zweckmäfsige Einrichtung eines für die Führung des Unterrichtes bestimmten tabellarischen Lehrmittels aus den „Lehrgängen und Lehrproben“ angezeigt worden, und dieser Leitfaden ist nun als praktisches Ergebnis der dort besprochenen Ausführungen anzusehen. „In bewufstem Gegensatz zu den meist recht äufserlich angelegten Geschichtstabellen fafst die Tafel die in der Weltgeschichte wirkenden Kräfte zu verständnisfördernden Gesichtspunkten zusammen und erweiterte sich so von selbst zum tafelförmigen Leitfaden,“ wobei der Verfasser sich der Begutachtung durch die Fachkonferenz seines Gymnasiums (Leer), seines Direktors und Fricks zu erfreuen hatte. Der Leitfaden ist sowohl für den oberen wie für den unteren Kursus bestimmt, doch so, dafs der Lehrer die Auswahl zu treffen hat. Wittneben bedient sich durchweg der Dispositionsform; die Zahlen, die in beschränktem Mafse aufgenommen sind, treten auf den Rand und machen sich äufserlich sehr wenig geltend gegenüber den in fünferlei Typen gedruckten Dispositionen — und dies entspricht auch der Absicht des Verfassers, nach dem nicht die Zahl, sondern die Logik der Thatsachen das führende Moment sein soll. „Die erste Entwicklungsreihe“ enthält die wichtigsten Orientvölker kaukasischer Rasse und zwar A. Die Grofsmächte, B. Kulturgeschichtliche Völker, worunter er Phönizier und Israeliten versteht — sollten Ägypter und

Babylonier nicht auch in eminentem Sinne kulturgeschichtliche Völker sein? — auf 12, die zweite Entwicklungsreihe die Geschichte der Griechen und Römer auf 84 Seiten, von denen auf die griechische ungefähr 35 kommen. Den Hauptabschnitten geht jedesmal eine Übersicht über den Schauplatz und die Träger der Entwicklung („Weltstellung, Natur, Bewohner“) voran, dann folgen die einzelnen Abschnitte, die nun immer weiter zerlegt und in immer kleinere Teile gegliedert werden. Diese Gliederung noch anschaulicher und übersichtlicher zu machen, wird durch den Druck und durch Zeichen (römische und arabische Zahlen, lateinische und griechische Buchstaben, einfach und doppelt) versucht. Aber gerade diese weit durchgeführte Gliederung hält Ber. für einen Fehler. Denn die Tabellenform wird doch einmal deshalb gewählt und geschätzt, weil sie dem Lehrer freie Hand läfst, wie er innerhalb der feststehenden, in der Sache begründeten und auch in der Tabelle bezeichneten Abschnitte den Stoff jedesmal gestalten will, dann, weil der Schüler möglichst schnell die Thatsachen überblickt, mit denen er operieren, die er sich einprägen soll. Er bleibt also dem Stoffe gegenüber selbständiger, als dies bei einem Lehrbuch der Fall ist, wo vorzüglich bei den schwächeren Schülern sich mit dem Stoffe zugleich auch die den Thatsachen gegebene Verbindung und Beleuchtung als diesen immanent einprägen wird. Nach beiden Seiten hin aber stellt sich Wittnebens Leitfaden in den Weg. Der Lehrer hat hier gar keine Möglichkeit, den Stoff nach der augenblicklichen Lage des Unterrichtes, der Beschaffenheit des Schülermaterials nach seiner Auffassung frei zu gestalten, es ist ihm jeder Teil, ja jedes Teilchen des Weges aufs genaueste vorgezeichnet. Die Wiederholung aber wird dem Schüler durch diese Fülle von Unterabteilungen nicht erleichtert, sondern erschwert. Am brauchbarsten werden naturgemäfs die Abschnitte sein, welche Verfassungen darstellen, so z. B. „der innere Umbau des römischen Staatswesens“ (S. 52—55). Vielfach aber ist die Gliederung willkürlich und ohne innere Berechtigung. Zum Beispiel unter dem Hauptabschnitte Peloponnesischer Krieg, Unterabteilung (III) Dekeleischer Krieg steht: „Friede . . . . ., Ergebnis: 1. Athens Macht und Wohlstand ist vorläufig dahin; es ermannt sich jedoch bald wieder zu einer bescheidenen Nachblüte. 2. Die Stadt Athen ist unter Perikles der Sammelplatz eines regen geistigen Lebens und bleibt es über dessen Tod hinaus“ — und nun folgt eine Übersicht über die künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen Athens um diese Zeit. Ist das ein Ergebnis des Peloponnesischen Krieges? Weiter aber giebt auch die sprachliche Fassung dem Ber. zu grofsen Bedenken Anlafs. Ganz abgesehen von schiefen und unschönen Ausdrücken, wie „Die Widerstandskraft Athens verendet unter der sträflichen Fahrlässigkeit“ oder „Lysander fängt die Flotte ein bei Aigospotamoi“ sind die Angaben vielfach ganz undeutsch; so fehlt häufig der Artikel, die Wortstellung ist eine unmögliche (z. B. S. 19. 20. 31. 33. 35. 36. 39. 40). Demnach kann Ber., wenn er auch den Umfang des Stoffes

für zweckentsprechend, den der Ausführung zu Grunde liegenden Gedanken für fruchtbar, die Ausführung selbst in wenigen Abschnitten für brauchbar hält, doch das Büchlein nicht als ein geeignetes Lehrmittel anerkennen.

Von dem Leitfaden von Edmund Meyer sind zwei Teile erschienen, von denen der eine das Altertum, der andere das Mittelalter behandelt. Auch er will den ihm bisher bekannten Tabellen gegenüber besonders den Zusammenhang der Ereignisse betonen und eine weitergehende Gliederung schaffen. Die Tabelle ist für die Ober- und Unterstufe bestimmt, die für die letztere ausgewählten Daten sind fett gedruckt. Wenn Meyer seinen Leitfaden auch als „für preufsische höhere Lehranstalten“ geschrieben bezeichnet, so hat er doch augenscheinlich bei der Abfassung zunächst das Gymnasium im Auge gehabt, wie schon die — zum Teil langen — griechischen Citate beweisen. Das Buch beginnt mit einer 23 Seiten umfassenden, in 20 Paragraphen gegliederten Einleitung in zusammenhängender Darstellung, in der er in grofsen Zügen eine Übersicht über den Entwicklungsgang der Menschheit giebt. Nachdem er Weltgeschichte als die Geschichte der Menschheit definiert hat, verlangt er, dafs sie mit dem ersten Auftreten des Menschen beginne, und giebt demnach eine Übersicht über die hier sich darbietenden Fragen, die geologischen Epochen, die ersten Spuren vom Dasein des Menschen, die Entstehung der Rassen, der drei grofsen Sprachformen, die Einwanderung der Menschen in Europa, die Stein-, Bronce- und Eisenzeit — ein Gebiet, für das Meyer sich immer besonders interessiert und dessen Anbau und Ertrag er Jahre lang für die „Jahresberichte der Geschichtswissenschaft“ dargestellt hat. Darauf folgt die Aufstellung der 3 Kulturstufen, der Jäger-, Hirten- und ackerbautreibenden Völker, sodann die Entwicklung dieser letzten, der Kulturträger, in Religions- und Staatsformen, in Gewerbe, Kunst und Wissenschaft. Diese beiden letzteren aber setzen Wohlstand voraus, und dies führt ihn auf volkswirtschaftliche Begriffe, wobei nun Wirtschaftsformen, Vermehrung der Bevölkerung, Übervölkerung, Proletariat, Handelsbilanz, Schutzzoll u. s. w. erwähnt werden. Dann weist Meyer auf die Entwicklung der Menschheit zu immer gröfserer Einheit hin und auf die weiter vordringende Kultur der weifsen Rasse und erledigt hier gleich die Geschichte der Kulturreiche der gelben und der roten Rasse. Dann geht er auf die Gliederung der Völker der weifsen Rasse ein, von denen die Europäer bestimmt zu sein scheinen, mit ihrer Kultur die Grundlage der geistigen Einheit der Menschheit zu werden. Die sprachliche Zusammengehörigkeit der verschiedenen Stämme veranschaulicht er auf einer Seite, auf der er die Zahlwörter und anderen gemeinsamen Besitz aus dem Indischen, Baktrischen, Lateinischen, Germanischen, Altslavischen, Littauischen nebeneinander stellt. Abgesehen von der zu eingehenden Behandlung der Geschichte Chinas und Japans erscheint dieser Überblick in seiner Knappheit, Bestimmtheit und Klarheit der Gedankenführung als ganz vortrefflich; näheres Eingehen auf die Prähistorie setzt natürlich einen in ähnlicher Weise wie Meyer mit dem Gange und den Ergebnissen

dieser internationalen Forschungen vertrauten Lehrer voraus, dann aber auch, was Meyer hier in Berlin eben zur Verfügung steht, ein für diese Urzeit des Menschengeschlechts reich ausgestattetes Museum, das dem Schüler aus den verschiedensten Teilen unseres Vaterlandes diese Reste der Vergangenheit vor Augen führt. Endlich ist Ber. der Ansicht, dafs dieser ganze Abschnitt mit vollem Erfolge erst auf der obersten Stufe wird zur Darstellung gebracht werden können.

Dann folgt die eigentliche Tabelle. Das Altertum zerlegt Meyer in 3 Perioden: die hamitische, die semitische, die indogermanische. In der ersten wird Ägypten und das Reich von Meroe und Axum auf 4 Seiten, in der zweiten Babylonier, Assyrier, Juden, Phönizier auf 9 Seiten, in der dritten auf 5 Seiten die Baktrer, Inder, Meder, Lyder, Perser behandelt. Dann folgen die Griechen auf 24, die Römer auf 40 Seiten, und zwar ist den beiden je ein Anhang über deren Litteraturgeschichte (bei den Griechen auch Kunstgeschichte) beigegeben. In diesen beiden Anhängen — der für die griechische Kultur nimmt 6 Seiten kleineren Druckes von den der griechischen Geschichte überhaupt gewidmeten 24 Seiten ein — sowie in der Geschichte der orientalischen Völker, vor allem der der Babylonier und Assyrier geht Meyer weit über das hinaus, was Aufgabe der Gymnasien sein kann. Im übrigen ist die griechische und römische Geschichte durchaus zweckmäfsig gestaltet und unterscheidet sich in Inhalt und Anlage verhältnismäfsig wenig von anderen Tabellen. Die Teile sind hier und da nicht glücklich charakterisiert, so „404—338 Theben stürzt die drückende Suprematie Spartas“ oder in der römischen Geschichte „264—133 Eroberung des westlichen Mittelmeerbeckens“. 500—449 bezeichnet Meyer als „Erste Epoche der Perserkriege“. Vergeblich sieht man sich nach einer zweiten um, denn „400-387 Zweiter Perserkrieg“ und „334—324 Dritter Perserkrieg“ bezeichnen doch eben etwas anderes. Wiederholt wird nicht deutlich, worauf die Zahl sich bezieht, bezw. es stehen Angaben unter der Zahl, die nicht dahin gehören, so z. B. S. 41: „331 Darius III Codomannus, bei Arbela besiegt, von Bessus ermordet“. Die Zahl mufs sich in dieser Fassung auf den Tod des Königs beziehen; dann ist sie aber falsch; sie bezieht sich auf die Schlacht bei Arbela (vgl. S. 34 das unter 722 Angegebene). Auffällig ist, dafs die biblische Darstellung von dem Ursprunge der Menschheit als jüdische Auffassung charakterisiert, in der griechischen Geschichte aber gesagt wird, dafs die Pelasger „die Anfänge höherer Kultur durch vier Einwanderer aus dem Orient empfangen“, Romulus und Remus Enkel des von Aeneas abstammenden Königs Numitor genannt werden und 390 der Einfall der Gallier „durch völkerrechtswidrige Teilnahme einer römischen Gesandtschaft am Kampfe Clusiums gegen die Gallier veranlafst“ wird. Dafs auch Irrtümer sich finden, ist ja erklärlich, so z. B. die Unterstützung des Lucius Scipio durch seinen Bruder Publius in der Schlacht von Magnesia, S. 84 Verrius Flaccus, die Niederwerfung der Erhebung des Lepidus durch Pompejus

allein, die Verlegung des zweiten heiligen Krieges vor die Schlacht von Tanagra. Gar manche Zahl hätte noch wegbleiben, dafür im Texte manches zugesetzt werden können, so S. 49 der Abzug des Xerxes — „Durchstechung des Athos“ scheint stereotyp zu werden — S. 78 Sophonisbe, S. 79 Feldzug gegen die Galater, völlige Niederwerfung der Ätolier, S. 84 der Inhalt des Friedens von Dardanos.

Umfafst der erste Teil 104 Seiten einschliefslich der 20 Seiten einnehmenden Einleitung, so zählt der das Mittelalter enthaltende zweite Teil 130 Seiten, d. h. das für Ein Jahr bestimmte Pensum ist fast noch einmal so grofs wie das für zwei Jahre bestimmte. Meyer motiviert dies damit, dafs der Schüler diesem Gebiete der Geschichte am fremdesten gegenübersteht; demnach hat er auf ein eingehenderes Verständnis hinwirken wollen. „So ist denn einmal unter dem Texte vielfach gewissermafsen ein Kommentar beigegeben, sodann sind im Texte selbst, häufiger als in der alten Geschichte nötig war, Exkurse oder exkursartige Bemerkungen eingefügt.“ Ber. glaubt sich über diesen zweiten Teil kurz fassen zu dürfen: er ist ein Werk gewissenhaftesten Fleifses und umfassender Belesenheit, zeichnet sich aus durch eine Fülle von Material und Berücksichtigung der in Staat und Kirche vor sich gehenden Entwicklungen und der hier geschaffenen Einrichtungen, durch Geschick und Klarheit der Darstellung, und ist einerseits dem Geschichtslehrer als Fundgrube zu empfehlen, wo er vieles zusammenfinden wird, was sonst weit zerstreut oder weitschichtig dargestellt ist, von der Bedeutung der Namen (Ricimer, Marbod, Stilicho, Morea, Jolanthe), von der Einrichtung und Erklärung der Kanoniker, Kardinäle, des Konklave, der Wild- und Raugrafen bis zur Erklärung der Bedeutung des Mahdi, der Senussia und der Assassinen; andrerseits wird dieser Teil sich vorzüglich für jemand, der Geschichte studiert hat, zur Vorbereitung für das Staatsexamen in der Geschichte eignen, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dafs ein solcher nicht auch noch einiges andere wissen mufs; jedenfalls aber braucht auch er vieles nicht zu wissen, was Meyer hier ganz vortrefflich zusammengestellt hat. Als Schulbuch kann aber Ber. sich diesen Teil des Leitfadens nicht denken.

Der Stoff ist in drei Abschnitte sehr verschiedenen Umfangs gegliedert: A. Geschichte der deutschen Stämme (—500), B. Das fränkische Reich als Weltreich (—843), C. Deutschland Weltreich als römisches Reich deutscher Nation (—1517). Dieser letzte Abschnitt ist wieder in 3 Teile gegliedert (843—1075, 1075—1250, 1250—1517) und diese wieder in Unterabteilungen. Die Geschichte des Auslandes wird, durch einen Strich von der deutschen gesondert, auf dem unteren Teil der Seiten gegeben, dann werden weiter unten bei den einzelnen Herrschern nicht nur die Quellen angegeben, sondern auch vielfach Citate im Wortlaute angeführt. Als ein Vorzug des Buches ist hervorzuheben, dafs der Verfasser häufig auf die mit dem Angeführten zusammenhängenden Erscheinungen in der Gegenwart Bezug nimmt (z. B. S. 16, 24, 28, 45, 47, 62), dafs bei den einzelnen Königen vor Erwähnung der einzelnen

Fakta eine kurze Charakteristik und Übersicht über ihre Regententhätigkeit gegeben, dafs auf den Zustand der Örtlichkeiten in der Gegenwart hingewiesen wird (z. B. Memleben, Gernrode, Königslutter). Zahlen sind überreich aufgenommen, sogar 1383 das Wilsnacker Wunderblut. Dafs bei der grofsen Fülle der Angaben sich auch eine Reihe von Versehen findet, ist natürlich; auch hier passen die Angaben nicht immer zu dem betreffenden Jahre. Den Schlufs des Bandes bildet ein Anhang für die brandenburgische Geschichte von 1415—1535 und einer zur Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur (zusammen 5 Seiten).

Von einem Württemberger Kollegen, dem Oberpräceptor W. J. O. Schmidt, sind die vor 31 Jahren erschienenen *Geschichtstafeln mit mafsgebender Hervorhebung der Bildungs- und Sittengeschichte* von A. Bräutigam in einer neuen Bearbeitung herausgegeben worden. Das gut ausgestattete Buch giebt auf 232 Seiten die Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit bis 1890 vom universalhistorischen Gesichtspunkte und ist ausdrücklich zur Grundlage für den Unterricht bestimmt: „Neben der lebendigen Erzählung des Lehrers bedarf der Schüler nichts weiter als Geschichtstafeln, welche möglichst vollständig und kurz die wichtigsten und merkwürdigsten Thatsachen, Personen und Jahreszahlen enthalten“. Und kurz gefafst sind die Angaben der Thatsachen, weiter ausgeführte Sätze fehlen vollständig; meist kommt es gar nicht zum Satze, vielfach genügt der blofse Name. Wiederholt leidet aber die Klarheit unter dieser Kürze, z. B. S. 29: „Versuch einer aristokratischen Reaktion (Isagoras v. Sparta); S. 32: „Athen 500000 Einwohner“; S. 33 „Platää von den Thebanern und Spartanern, Mytilene von den Athenern zerstört“; S. 34: „Übergabe Athens. Schleifung der Mauern“. So enthält das Buch eine Fülle von Stoff und geht darin nach des Ber. Ansicht nicht selten zu weit, z. B. in der Zeit des Hellenismus (336—146) und der römischen Kaiserzeit. Eigentümlich ist dem Werke der Beginn der römischen Kaiserzeit mit dem Jahre 48, sowie ein am Ende jedes gröfseren Abschnittes stehender „Frauenspiegel“, der indessen auch nur die Namen hervorragender Frauen enthält, ohne irgend welche Würdigung. Am Schlufs der Hauptabschnitte folgen dann Angaben über Litteratur und Kunst, die auch nur Namen, nach den einzelnen Fächern gegliedert, vielfach auch in zu reichem Mafse, enthalten. Den Beschlufs macht ein Anhang, der auf 40 Seiten Zeittafeln zum Auswendiglernen und Regententafeln enthält von den römischen Königen (mit den Zahlen der Regierung!), den persischen, macedonischen, syrischen, pergamenischen Herrschern, sämtlichen ost- und weströmischen Kaisern und den Päpsten bis zu einer vollständigen, immer mit Jahreszahlen ausgestatteten Liste der türkischen Sultane und Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika.

3. Quellenwerke.

Nicht so ganz unbedingt können die von P. Uhle herausgegebenen *Lebensbeschreibungen Plutarchs als eine Geschichte der Griechen und*

Römer für Schule und Haus hierher gerechnet werden. Denn einmal sind diese parallelen Lebensbeschreibungen je nach ihrer Zugehörigkeit zur griechischen oder römischen Geschichte auseinandergenommen, also der vom Verfasser geschaffene Zusammenhang aufgehoben: der eine Band enthält 25 Lebensbeschreibungen der *Helden Griechenlands*, der zweite 25 der *Helden Roms*. Dann aber sind auch mit den einzelnen Biographieen Veränderungen vorgenommen, über die Uhle in dem Vorworte berichtet: „Der Weg, der einzuschlagen war, um das herrliche Werk Plutarchs zunächst der reiferen Jugend zugänglich zu machen, schien mir klar vorgezeichnet. Es galt zunächst alles auszuscheiden, was mit unseren Anschauungen und unserer Bildung unverträglich ist, Verfängliches und Anstöfsiges, ferner alle die Fassungskraft der Jugend übersteigenden Betrachtungen und die Erzählungen von Wunderzeichen und Vorbedeutungen, soweit sie nicht auf das Schicksal der Helden bestimmenden Einflufs haben; es galt Zusammengehöriges zusammenzustellen, die Disposition zu ordnen, längere Abschnitte aus gewissen Gründen gedrängter zu fassen, kurze Erklärungen einzuschalten und allzu empfindliche Lücken in möglichster Kürze auszufüllen.“ Es ist schon hieraus ersichtlich, dafs wir nicht sowohl die Quelle selbst finden als nach ganz anderen Gesichtspunkten gearbeitete Lebensbeschreibungen, wenn es auch „im übrigen“ Uhles Bestreben gewesen ist, „Plutarch so treu und unverändert wie möglich wiederzugeben und insbesondere alles dasjenige beizubehalten, was ihm eigentümlich ist und ihn der Jugend vor allem lieb und wert machen mufs“. Eine mit der Biographie Lysanders vorgenommene Vergleichung zeigte, dafs das Wesentliche beibehalten, aber doch auch ein und der andere bezeichnende Zug weggefallen ist, den man wohl hätte erhalten sehen mögen. Läfst man die Berechtigung und das Mafs dieser Umgestaltung auf sich beruhen, so ist anzuerkennen, dafs die Uhlesche Bearbeitung sich gut liest und sehr wohl geeignet ist, die Schüler mit den hervorragenden Helden Griechenlands und Roms bekannt zu machen, und welchen Wert Ber. gerade auf die Bekanntschaft unserer Schüler mit Plutarch legt, hat er in den früheren Bänden bereits zur Genüge hervorgehoben. Auch darin hat Uhle ganz recht, dafs diese auf Plutarch beruhenden Lebensbeschreibungen „besonderen Wert für die Schüler solcher Anstalten haben, in denen die Kenntnis des Altertums in geringerem Umfange durch den Unterricht vermittelt wird“. Demnach kann dies zweibändige Werk zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken und für die Privatbibliothek der Schüler empfohlen werden.

Dann sind die sich an die *Monumenta Germaniae* anschliefsenden und die Quellen der deutschen Geschichte des Mittelalters auch weiteren Kreisen zugänglich machenden Ausgaben zu erwähnen. In der Oktavausgabe der *Scriptores* ist die *Chronik Reginos* in neuer Bearbeitung von Fr. Kurze erschienen. Kurze hat nach seiner Arbeit über Regino im Neuen Archiv die handschriftliche Überlieferung von neuem geprüft, das seit Pertz' Ausgabe (1826) erschienene Material auf das sorgfältigste

für Gestaltung und Erklärung des Textes verwertet und so an Stelle jener noch mangelhaften Arbeit eine Ausgabe geschaffen, die Dümmler für die beste erklärt. Der Band enthält auch die Continuatio Reginonis. Beigegeben ist ein sorgfältig gearbeitetes Namensverzeichnis und Glossar.

Auch die zweite Ausgabe der *Geschichtschreiber* ist unter Wattenbachs Leitung und eifriger Mitarbeit rüstig weiter geschritten. Das neunte Jahrhundert ist nunmehr vollständig erschienen. Wattenbach selbst hat die in der ersten Ausgabe 1857 von Jasmund übersetzten sogenannten *Annalen von St. Bertin* und die von St. Vaast nach der Oktavausgabe von Waitz neu bearbeitet (Bd XXIV), Dümmler die *Chronik Reginos* auf Grund der oben erwähnten Ausgabe von Kurze in verbesserter Gestalt erscheinen lassen (Bd. XXVII). Zeigen uns diese beiden Werke die Geschichte des verfallenden Karolingerreiches, seine Heimsuchungen durch äufsere Feinde, durch Dänen und Normannen, Britten und Sarazenen, seine Zerrüttung durch die fortwährenden Streitigkeiten der Herrscher untereinander, das Vordringen der kirchlichen Macht in den Ehehändeln Lothars II, so führt uns Band XXV über den Rhein nach Fulda und den kirchlichen Gründungen auf sächsischem Boden, nach Gandersheim, Corvey und Paderborn (*Leben des Abtes Eigil von Fulda und der Äbtissin Hathumoda von Gandersheim nebst der Übertragung des heil. Liborius und des heil. Vitus*, übersetzt von G. Grandaur) und Band XXVI zeigt uns das Weiterleben Karls des Grofsen in der Überlieferung des Volkes und die sagenhafte Umbildung seiner Person und seiner Thaten in den Erzählungen des *Mönches von St. Gallen.* Auch dieses Bändchen hat Wattenbach von neuem durchgesehen und mit 4 Beilagen ausgestattet, die die Weiterbildung der Sage in den beiden folgenden Jahrhunderten zeigen.

Für das zehnte Jahrhundert sind durch Wattenbach neu bearbeitet die für Ottos des Grofsen Zeit so wichtige *Fortsetzung des Regino* (XXVIII) und das freilich überaus phrasenhafte Leben seines hochbegabten und einflufsreichen Bruders *Bruno* von *Ruotger* (XXX). Alle diese Bändchen der neuen Ausgabe empfehlen sich durch Korrektheit der Übersetzung, Förderung des Verständnisses durch die nach dem heutigen Stande der wissenschaftlichen Erkenntnis umgearbeiteten und ergänzten Vorreden und Anmerkungen und nicht am wenigsten durch die beigefügten sorgfältig gearbeiteten Register, endlich durch treffliche Ausstattung, und sie sollten in der Bibliothek keiner höheren Lehranstalt fehlen.

Aber auch die Übertragung von bisher noch nicht übersetzten Quellen ist weiter fortgeschritten. Für die Geschichte Kaiser Friedrichs II und seines Kampfes mit der Kurie ist von grofser Bedeutung die *Gröfsere Chronik des Matthäus von Paris* (Lieferung 88). Die Übersetzung hatte G. Grandaur übernommen, sich dabei aber auf die für die Geschichte Deutschlands und der Staufer belangreichen Stellen beschränkt, soweit sie nicht offenbar unwichtig sind und soweit sie ihm nicht durch den oft scharf und rücksichtslos gegen die Päpste und die Kurie aus-

gesprochenen Tadel Anstofs erregten. Hiermit aber war Wattenbach nicht einverstanden, und er hebt mit Recht hervor, dafs es nicht allein auf eine Auswahl der geschichtlich richtigen Nachrichten und zutreffender Urteile ankommt, sondern auf das gesamte Zeitbild, welches aus diesem Schriftsteller zu gewinnen ist. „Gerade auch seine übertriebenen oder völlig unrichtigen Nachrichten zeigen uns den lebhaften Anteil der Zeitgenossen an diesen Kämpfen und lassen den Eindruck erkennen, welchen dieselben machten.“ Obwohl der Mönch von St. Alban sich schliefslich von Friedrich abwendet, so dringt doch noch häufig die Sympathie für den Widersacher der Päpste bei ihm durch, weil ihn im höchsten Grade die Geldforderungen und Erpressungen erbitterten, welche eine Folge des Kampfes waren. So hat sich denn Wattenbach, um ein solches Gesamtbild zu geben, in dankenswerter Weise der Mühe unterzogen, einen sehr grofsen Teil der Chronik selbst zu übertragen. Äufserlich sind die Anteile der beiden Übersetzer nicht geschieden, doch gestatten die den von Wattenbach beigegebenen Anmerkungen hinzugefügten Zeichen [W] einen Schlufs auf die Ausdehnung seiner Arbeit. Vorangeschickt ist der letzte Teil der von Matthäus fortgesetzten Chronik des Roger von Wendower, so dafs uns der Band von 1227 bis 1259, dem Endjahre von Matthäus' Werk, führt.

Für das fünfzehnte Jahrhundert hat Th. Ilgen die zweite Hälfte der *Geschichte Friedrichs III von Aeneas Silvius* geliefert (Lieferung 87), welche mit des Kaisers Romfahrt und Kaiserkrönung (1451/52) beginnt und dann nach Erzählung der inneren Wirren in den habsburgischen Landen mit dem Tode von Ladislaus Postumus schliefst. Beide Lieferungen sind mit genauen Registern versehen.

M. Schillings *Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit* ist im Berichtsjahre in zweiter Auflage erschienen, aber mit den beiden dazu gehörigen Schriften bereits im vorigen Jahresberichte (VIII. 48f.) besprochen und den Fachgenossen empfohlen worden.

K. A. M. Hartmann hat *Die militärischen Proklamationen und Ansprachen Napoleons I 1796—1815* zusammengestellt als psychologisch von grofsem Wert, dann aber auch als hervorragende Proben der militärischen Redekunst. Sie beginnen mit der berühmten Ansprache an die italienische Armee vom 27. März 1796 und schliefsen mit der von Malmaison (25. Juni 1815). Ob die angestrebte Vollständigkeit wirklich erreicht ist, erscheint zweifelhaft: die der Proklamation vor der Schlacht bei Borodino folgende Nummer enthält die nach der Schlacht von Grofs-Görschen. Die Ansprachen sind in dieser Zusammenstellung in der That äufserst lehrreich und interessant, doch wären einige Erläuterungen wünschenswert gewesen, z. B. zu S. 2.

Ein *Quellenbuch für den Unterricht in der jüdischen Geschichte und Litteratur* hat M. Spanier herausgegeben. Dasselbe ist vorzugsweise zum Lesebuch bei dem Unterricht in diesen Gegenständen bestimmt und verweist in den Fufsnoten auf die Werke, aus denen der Schüler

weitere Belehrung schöpfen kann. Es umfafst etwa 140 Seiten, beginnt mit Stücken aus den Makkabäern, Philo, Josephus, geht dann zu dem Talmud und den Spaniern über, bringt drei Abschnitte aus der Zeit der Verfolgungen und schliefst mit Moses Mendelssohn. Neben der Prosa ist auch die Poesie, darunter rein weltliche Dichtungen, wie die von Süfskind von Trimberg, in angemessener Weise berücksichtigt.

4. Mythologie.

„Obwohl Werke über allgemeine Mythologie bereits vorhanden sind, besitzen wir doch nur wenige Arbeiten dieser Art, welche dem Unterrichte in Schule und Haus unbedenklich zur Grundlage dienen könnten. Lange genug wurde bekanntlich in den Schulen fast ausnahmslos die Götterlehre der Griechen und Römer geübt (!), während die Lehre von den germanischen Göttern und jene der übrigen Völker des Altertums meist entweder gar nicht oder doch nur gelegentlich des Geschichtsunterrichts kurze Erwähnung fand. Seitdem jedoch das Bedürfnis nach einer gründlichen Kenntnis unserer nordischen Götterwelt nicht länger bestritten werden kann und die Einfügung der Kunstgeschichte in den Unterricht zum Zwecke der ästhetischen Erziehung der Jugend als dringend notwendig erkannt worden ist, darf sich die Schule nicht mehr auf die Mythologie der Griechen und Römer allein beschränken, sondern mufs die Lehre von der Welt der Götter auf alle in diesem Sinne Bedeutung habende (!) Völker ausdehnen.“ So lautet das Vorwort der Verlagsanstalt zu der *Allgemeinen Götterlehre* von Th. Seemann, welche für höhere Lehranstalten, Kunstschulen und zum Selbstunterricht bestimmt ist. 20 Seiten des Buches sind der Religion und Mythologie der Ägypter, 6 den semitischen Völkern, 9 den Medern und Persern, 19 Seiten den Indern, 7 den Chinesen und Japanern, 9 den Mexikanern und Peruanern, 75 Seiten den Griechen und Römern, 3 den Etruskern und 31 Seiten den Germanen gewidmet. Ein Anhang enthält zum Schlufs noch die religiösen Anschauungen sonstiger heidnischer Völker (Polynesien). Das Anstöfsige ist allerdings aus dem im ganzen 200 Seiten umfassenden Buche ferngehalten, aber für höhere Lehranstalten ist es unbrauchbar. Eine methodische Unterweisung in der Mythologie, nun gar in der vergleichenden Mythologie hat hier keine Stelle; zum Selbstunterricht aber wird das Buch in seiner knappen Fassung nicht ausreichen, immer ganz abgesehen davon, inwieweit es den wissenschaftlichen Anforderungen, den Anforderungen an die sprachliche Form und bildnerische Ausstattung entspricht. In Bezug auf diese Punkte verweist Ber. auf die Besprechung von E. Reisch (ZöG. S. 224—226); Fr. Wertsch (CO. S. 507/508) freilich empfiehlt das Buch, „da Anstöfsiges fern gehalten ist, für Schüler höherer Lehranstalten“.

Ganz anders geartet ist die in der *Sammlung Göschen* erschienene *Deutsche Mythologie* von Fr. Kauffmann. Hier wird auf etwa 100

Seiten kleinen Formates der Untergang des germanischen Heidentums bei den verschiedenen Stämmen dargelegt, die Grundlage für die folgende Darstellung bestimmt — „diese hat sich, so sehr nur irgend möglich, auf die aus den Litteraturdenkmälern bekannte Mythologie des Altertums beschränkt“ – sodann werden die Götterverehrung (Tempel, Opfer, Orakel), der Götterkreis, endlich die einzelnen Gottheiten und die Ideen unserer Vorfahren von dem Schicksal der Welt besprochen. Und das alles in gewählter Sprache, wohlgeordnet und mit weiser Beschränkung. Demnach verdient dies auch sachlich sorgfältig gearbeitete Büchlein Empfehlung für unsere Schüler.

Freilich mufs dabei eine gewisse Einseitigkeit hervorgehoben werden, die schon in dem oben eingerückten Citat hervortrat: Kauffmann beschränkt sich auf die schriftlichen Zeugnisse altgermanischer Zeit, ohne doch zu verkennen, „dafs auch alte Quellen bereits durch christlichen Einflufs getrübt worden sind“; aus einer reich fliefsenden Quelle aber hat er grundsätzlich nicht geschöpft: aus den aus späteren Zeugnissen und zum Teil bis auf den heutigen Tag sich offenbarenden Resten des alten germanischen Heidentums in Volksüberlieferungen und Bräuchen. Dafs aber hierin zweifellos altes echtgermanisches Erbe steckt, bezeugt die Gleichheit bei den verschiedenen Stämmen, die seit undenklicher Zeit ihres eigenen Weges gegangen sind.

Was hier bei Kauffmann nicht beachtet wird, ist Gegenstand des Werkes von Sepp: *Die Religion der alten Deutschen und ihr Fortbestand in Volkssagen, Aufzügen und Festbräuchen bis zur Gegenwart.* „Was im Glauben der Völker wurzelt, geht nicht mehr unter. Jede jüngere Religion übernimmt das Inventar der älteren. So hat denn die alte Heidin Rom ihre neuen Dogmen einfach aus der Mythologie geschöpft, und die Kirche nahm die Naturreligion zur Unterlage ihrer Jahresfeste. Wo wäre die Religion Jesu mit der Heilslehre geblieben, hätte sie nicht in den germanischen Landen fest gewurzelt?“ Der Verfasser schreibt unter Ablehnung des Mosaismus den Hellenen, Römern und vorzüglich den Germanen den Hauptanteil am bestehenden Christentum zu und will hier „Beiträge liefern zur Religionsvergleichung als der Wissenschaft der Zukunft“. Den roten Faden bildet der Kalender, und in 151 Nummern werden die einzelnen Zeiten und Tage des Jahres besprochen. Dafs der starke Band das Werk vieljährigen Sammelfleifses ist, ist leicht ersichtlich; inwieweit aber Sepps Nachrichten und vor allem seine Zusammen- und Gleichstellungen aus Westen und Osten, Süden und Norden richtig oder auch nur irgendwie berechtigt sind, will Ber. ganz dahingestellt sein lassen; zum Nachdenken anregen, den Blick für manches schärfen wird das Buch jedenfalls. Für Schüler ist es zweifellos nicht bestimmt, wohl aber für den Lehrer, nur darf dieser sich nicht durch die Zuversichtlichkeit und Bestimmtheit, mit der Sepp seine Gedanken vorträgt, blenden lassen.

5. Historische Geographie.

A. Beschreibende Werke.

Von W. Freunds *Wanderungen auf klassischem Boden* liegen zwei weitere Hefte vor, die gleich dem ersten (Jb. IV VIII 59) empfohlen werden können. Das zweite enthält die griechischen Ruhmesstätten Marathon, Thermopylae, Salamis, Plataeae (73 S.). Der Stoff ist jedesmal so gegliedert, dafs in einem ersten Abschnitte die dem Kampfe vorangehenden Ereignisse, in einem zweiten die Örtlichkeit, in einem dritten die Aufstellung zum Kampfe und der Gang der Schlacht dargestellt werden. Wie in dem ersten Bändchen werden auch hier die betreffenden Stellen aus den Alten hervorgehoben, zum Teil vollständig aufgenommen, so aus Äschylus' Persern der Bericht über die Schlacht bei Salamis und zwar deutsch und griechisch. Jedem der vier Abschnitte ist ein eingedrucktes Kärtchen beigegeben — für Marathon sind schon die Karten von Curtius-Kaupert (1889) benutzt — leider fehlt bei allen die Angabe des Mafsstabes. Das dritte Heft enthält die Feststätten Delphi und Olympia. Delphi wird in vier Abschnitten behandelt. Zuerst wird ein Gesamtbild des Ortes gegeben, dann die Stadt mit ihren Gebäuden und Denkmälern, vorzüglich der heilige Bezirk mit seinen Einrichtungen besprochen, dann nach einem ganz kurzen Überblick über die Geschichte der Stadt und des Orakels noch eine Wanderung zu den Gipfeln des Parnafs beschrieben. In ähnlicher Weise wird — im wesentlichen nach Bötticher — Olympia nach seiner Lage, seinen Plätzen und Bauten, seinem Feste, seiner ferneren Geschichte und Wiederaufdeckung besprochen. Beigegeben sind zwei Kärtchen und mehrere Abbildungen.

B. Anschauungsmittel.

a) Atlanten.

Hier ist nur eine neue — die fünfte berichtigte — Auflage des Kiepert-Wolfschen *Historischen Schulatlas* zu erwähnen. Dieselbe zeigt, mit der dritten Auflage verglichen, gar keine Abweichungen, nur dafs die Farben auf einer Reihe Karten blasser geworden sind. Es trifft also auch auf diese Auflage zu, was im zweiten Jahrgange (B 458) gesagt ist.

b) Handkarten.

Aufser der bereits im vorigen Jahre erwähnten Sonderausgabe der *Übersichtskarte zur Geschichte des Preufsischen Staates und der übrigen Staaten des Deutschen Reiches* von W. Fix sind nur zwei Handkarten zu erwähnen, die eine von J. N. Pawlowski, *Historisch-geographische Karte vom alten Preufsen und Pommerellen während der Herrschaft des deutschen Ritterordens*, die andere von A. Brecher, *Darstellung der Geschichtsentwicklung des Bayerischen Staatsgebietes.* Die erstere liegt bereits in vierter Auflage vor, ist zunächst wohl für die Schulen

der beiden Provinzen Preufsen bestimmt und als brauchbar anzuerkennen. Im Mafsstabe von 1 : 865 000 entworfen, zeigt sie die 11 Gaue in farbiger Umrandung, dann in punktierten Linien die Grenzen der 4 Diöcesen. Die Sitze der Komture sind einmal, die der Ordensgebietiger zweimal unterstrichen, die heidnischen Burgen, die vom Orden neugegründeten und die heidnischen, vom Orden neubefestigten Orte sind zweckmäfsig durch Zeichen unterschieden. Der Text der beigegebenen „Übersicht der allmählichen Vergröfserung und der Hauptbegebenheiten des preufsischen Staates bis auf unsere Zeit“ ist jedenfalls für Elementarschulen bestimmt und voller Ungenauigkeiten und Irrtümer. Man sieht auch nicht, weshalb hier die Erwerbungen des Gesamtstaates aufgeführt werden, da eine Karte dazu nicht vorliegt. Nützlich ist eine Übersicht über „die Jahre der Erbauung der Städte in Preufsen durch den deutschen Ritterorden“, doch stimmen auch hier die Zahlen wiederholt nicht mit denen bei Toeppen.

Die Karte von Brecher giebt im Mafsstabe von 1 : 1 250 000 die Territorialentwicklung von Bayern seit Albrecht IV, also seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts bis auf unsere Zeit in der von dem Verfasser bei der ja allgemein bekannten Darstellung der Territorialentwicklung Preufsens angewandten Darstellungsform und ist in Bezug auf Sorgfalt und Klarheit der Arbeit ebenso empfehlenswert, wie die im vorigen Jahrgang besprochene Darstellung der Wettinischen Lande. Soweit es bei den verzwickten Verhältnissen möglich ist, erhält man eine Anschauung von den Gebietsveränderungen der verschiedenen Jahrhunderte. Vielleicht würde die Anschaulichkeit erhöht werden, wenn die Grenzen des heutigen Bayern sich schärfer abhöben und wenn die wieder verlorenen Gebiete kein Flächenkolorit erhielten; mit der Farbe der wieder abgetretenen Gebiete ist zudem fälschlich das Fürstentum Mindelheim versehen. Freilich sind Schraffierungen — an die man zunächst denken könnte — bereits für andere Zwecke verwandt, so eine Art für die Darstellung des Gebietes der Grafen von Scheyern, drei Arten für die wechselnde Gestalt des Fürstentums Aschaffenburg, wieder andere für Darstellungen des Hochstiftes Würzburg vor 1803 und des Grofsherzogtums Frankfurt. Sollte dies aber nicht für den Zweck entbehrlich sein? Zwei Nebenkarten zeigen in erwünschter Weise die Wittelsbachischen Besitzungen zur Zeit Kaiser Ludwigs und der Vereinigung der beiden Kurlinien 1777—1799. Der Umschlag giebt in bekannter Art eine Regententafel mit Angabe der Gebietserwerbungen und Gebietsverluste.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Weltgeschichte.

Von Schlossers *Weltgeschichte für das deutsche Volk* ist in diesem Jahre die in Lieferungen erscheinende 21. Auflage mit Liefe-

rung 77–79 vollständig geworden. Diese bilden den neunzehnten Band des Werkes und enthalten das vollständige Namen- und Sachregister in zwei Abteilungen. Die erste ist für Band I—XV, die zweite für Band XVI—XVIII bestimmt; beide zusammen umfassen etwa 550 Seiten und sind von E. Langer gearbeitet. Das Register weicht von dem früheren und dem anderer Werke dadurch ab, dafs es sich nicht mit dem blofsen Namen begnügt, sondern demselben in Kürze die nähere Bestimmung hinzufügt und bei öfters vorkommenden Persönlichkeiten auch noch angiebt, in welcher Eigenschaft oder Beziehung sie auf der betreffenden Seite vorkommen. Eingefügt sind dem Register auch Regententafeln, so S. 334–336 die Reihe der Päpste mit Jahreszahlen. Bei Länder- und Städtenamen ist das Material chronologisch geordnet. Ohne Zweifel wird durch diese Neuerung die Benutzung des verbreiteten und beliebten Werkes erleichtert und befördert werden. Durchgesehen und ergänzt ist die Weltgeschichte von Oskar Jäger und Franz Wolff; von ersterem allein rühren Band XVI—XVIII her, die darum auch eine eigene Abteilung im Register erhalten haben. Wenn diese Bände auch im wesentlichen unverändert geblieben sind, so sagt doch Jäger in der Vorrede: „Kaum eine Seite dieser neuen Ausgabe wird ganz ohne Spuren solcher Nachbesserung sein.“ Der Anhang führt die Erzählung bis zum Jahre 1888 fort. Beigegeben sind dem auch sonst angemessen ausgestatteten Werke zahlreiche auf getöntes Papier gedruckte Portraits, aufserdem 20 historische Karten im Farbendruck, die dem historischen Atlas von Kiepert-Wolf entnommen sind.

Von C. Wernickes *Geschichte der Welt* ist der erste Teil in siebenter Auflage erschienen. Er enthält auf 728 Seiten die Geschichte des Altertums bis zum Untergange des weströmischen Reiches; doch sind darin auch schon die Schicksale der Germanen in dem betreffenden Zeitraume, ihre Verfassung, ihr Götterglaube behandelt. Der Band ist, wie es scheint, ein unveränderter Abdruck der im Jahre 1869 erschienenen vierten Auflage. Das Werk ist für die weiten Kreise der Gebildeten geschrieben und rechnet wohl ganz besonders auf Leserinnen, denn die Lage des weiblichen Geschlechts wird in den verschiedenen Zeiträumen und bei den verschiedenen Völkern mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt. Dementsprechend sind denn überhaupt die Kulturzustände der Völker des Altertums, ihre Litteratur und Kunst besonders eingehend behandelt; so umfafst die Geschichte der Griechen im ganzen 270 Seiten, und von diesen sind fast 60 der Mythologie und den Sagen, fast 100 der Entwicklung von Kunst und Wissenschaft gewidmet. Dafs das Werk durch seine klare, gewandte und nirgends das Zartgefühl verletzende Darstellung sich grofse Beliebtheit erworben hat, geht aus der Zahl der Auflagen hervor.

Ganz andere Zwecke verfolgt die *Geschichte des Mittelalters von 375—1492* von W. Assmann. Der Verfasser wünschte durch sein Werk das Quellenstudium zu fördern, stattete es daher reich mit Quellen-

und Litteraturnachweisen im allgemeinen und im besonderen aus und bestimmte es für Studierende und Lehrer. Nachdem es längst vergriffen war, übernahm E. Meyer die Neubearbeitung und gelangte 1879 mit derselben bis zum Schlufs der zweiten Abteilung (Zeitalter der Kreuzzüge). Jetzt endlich ist die erste Lieferung der dritten Abteilung erschienen, welche die deutsche Geschichte von Rudolf von Habsburg bis zum Reichstage von Worms 1495 umfafst. Dies ist aber nur durch die Mitarbeit von L. Viereck möglich geworden, der fast die ganze Lieferung neu bearbeitet hat. Von Meyer rühren nur die ersten 50 Seiten (1273—1313) her. Hoffentlich erfüllt sich die Zusage, die zweite Hälfte des für das Studium dieser Zeit wertvollen und fast unentbehrlichen Buches in kürzester Frist folgen zu lassen.

Mit der 46. Lieferung ist nun auch die von W. Herbst herausgegebene *Encyklopädie der Neueren Geschichte* beendet und so ein sehr willkommenes Nachschlagewerk für diesen Zeitraum geschaffen. Die beiden eingesandten Lieferungen (45/46) beginnen mit Wied und schliefsen mit Zwingli. Erwähnung verdienen daraus die eingehende Besprechung des Wiener Kongresses, dann S. 404—421 Entstehung und Weiterbildung des Zollvereins bis zum Anschlufs von Bremen-Hamburg 1888. Für die Wittelsbacher sind Stammtafeln in grofsem Formate beigegeben; die einzelnen Fürsten sind unter ihrem Namen an den betr. Stellen behandelt. Beigefügt ist auf 8 Seiten ein Abrifs über das Leben und Wirken des Freiherrn vom Stein. Den Schlufs bildet das Register der im fünften Bande enthaltenen Artikel.

2. Altertum.

Für die *Ägyptische Kunstgeschichte* liegt jetzt ein treffliches Hilfsmittel vor in dem Buche von G. Maspero, dem langjährigen Direktor des Museums von Bulak und Leiter der Ausgrabungen in Ägypten, für Deutsche herausgegeben von G. Steindorff. Nach dem Urteil von Strobl (ZR. 33 f.) „hat uns bisher trotz der reichen Litteratur über Ägypten ein Buch gefehlt, welches sich so eingehend und dabei so knapp und allgemein verständlich in der Fassung mit den Fragen der ägyptischen Baukunst, Bildhauerei und besonders des Kunstgewerbes beschäftigt wie dieses; der fliefsende, sorgfältig durchgearbeitete Stil macht das Lesen des Buches zu einem Vergnügen“. Steindorff hat nach Denkmälern des Berliner Museums die Zahl der Abbildungen um 16 vermehrt und demnach auch den Text etwas erweitert, endlich die Brauchbarkeit durch ein Namen- und Sachregister erhöht.

Erwähnung verdient hier das Programm des Pyritzer Gymnasiums, in dem G. Marseille die dieser Anstalt durch einen früheren Schüler geschenkten ägyptischen Altertümer beschreibt und für die Leser, welche sich mit dem ägyptischen Altertum nicht beschäftigt haben, erklärt. Solche Arbeiten, die an den Besitz, das Schicksal der Anstalten, der Stadt, der Umgebung, der Provinz anknüpfen und diese erläutern, sind,

wie Ber. schon früher ausgeführt, vor allen anderen historischen Thematen für solche Programmabhandlungen empfehlenswert.

Die *Geschichte des griechischen Volkes bis zur Zeit Solons* von H. Welzhofer hat dem Ber. nicht vorgelegen. Sie wird überwiegend ungünstig beurteilt.

Ein für die Kreise der Gebildeten bestimmtes übersichtliches Gesamtbild von *Schliemanns Ausgrabungen in Troja, Tiryns, Mykenä, Orchomenos, Ithaka im Lichte der heutigen Wissenschaft* und damit ein auch für die Schüler äufserst wertvolles Mittel zur Veranschaulichung dieser der dorischen Wanderung vorangehenden Zeit der griechischen Geschichte giebt C. Schuchhardt, der infolge seiner Forschungen und Reisen auf demselben Gebiete dazu ganz besonders berufen war. Er beschränkt sich nicht auf Schliemanns Schriften, sondern zieht auch die späteren Forschungen und Ausgrabungen heran, so die von der griechischen archäologischen Gesellschaft in Mykenä seit 1886 unternommenen Ausgrabungen. Erhöht wird die Brauchbarkeit des Werkes durch die vortreffliche Ausstattung: die Bildnisse Schliemanns und seiner Gemahlin — ein Lebensabrifs des verdienten und erfolgreichen Schatzgräbers eröffnet das Buch — 6 Karten und Pläne und 290 Abbildungen; sie konnte trotz des billigen Preises (8 Mk.) so reich sein, weil in demselben Verlage auch Schliemanns Schriften erschienen sind.

Von dem Bestreben geleitet, „den Jugendunterricht durch geeignete Privatlektüre zu unterstützen und die Schüler mit unseren grofsen Geschichtsforschern bekannt zu machen“, hat Fr. Körner in den *Weltgeschichtlichen Kämpfen des Altertums* auf 60 Seiten den Kampf zwischen Griechen und Persern um die Seeherrschaft nach Duncker, auf 70 den Kampf der Römer mit den Karthagern um die Herrschaft auf dem Mittelmeere nach Niebuhr, auf 190 Seiten die Kämpfe Alexanders des Grofsen nach Droysen dargestellt. Einen unorganischen Bestandteil des Buches bildet der vierte Teil: Geographische und kulturhistorische Bilder. Hier findet sich eine Beschreibung von Salomos Tempel, Babylonien und die Chaldäer, Ninive, Syrien, Ägypten, Land und Volk, das alte Indien u. s. w. Leider entspricht die Ausführung nicht der trefflichen Ausstattung des Buches und dasselbe mufs — Ber. bekennt freilich, nur die ersten 40 Seiten genau gelesen zu haben — wegen arger sachlicher Unrichtigkeiten, dann aber wegen der unentwickelten, vielfach ganz undeutschen und verworrenen Darstellung als ungeeignet für die Lektüre unserer Schüler bezeichnet werden. Zur Begründung des Urteils wird eine Betrachtung der SS. 9—12, 23—33 genügen.

Dagegen eignen sich die freilich zunächst nicht für Schüler bestimmten, in der von Virchow und Wattenbach herausgegebenen *Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge* erschienenen Darstellungen von L. Weniger und W. Kolster sehr wohl für die Privatlektüre der oberen Klassen. Des ersteren *Erlebnisse eines griechischen Arztes* (Demokedes) zeichnen sich durch Gediegenheit des Inhalts

und Feinheit der Form aus, des zweiten Charakteristik *Alexanders des Grofsen* durh Wärme der Darstellung und Unbefangenheit des Urteils.

Die von Werra und Wacker *(Aus allen Jahrhunderten)* herausgegebenen historischen Charakterbilder aus dem Altertum werden günstig beurteilt von Weisweiler (Gm S. 426—428); dem Ber. haben sie nicht vorgelegen.

Auch in diesem Jahre bezeugen Neudrucke die Lebenskraft von Schwabs *Schönsten Sagen des klassischen Altertums.* Der eine empfiehlt sich durch vorzügliche Ausstattung (Reutlingen) — die 6 Illustrationen erscheinen dem Ber. gegenüber den trefflichen Kupfern der Bertelsmannschen Ausgaben freilich nicht als Fortschritt — der andere durch Billigkeit (Münster). Jener giebt die ersten 7 Bücher der Sagen genau nach der Ausgabe letzter Hand (der Abschnitt über Ion ist merkwürdigerweise ausgefallen), dieser die Sagen vom trojanischen Kriege nach eben derselben, nur hier und da etwas gekürzt.

Für die römische Geschichte ist nur Ein Buch zu nennen, aber ein wichtiges und für den Lehrer hochwillkommenes: der siebente Band von Ihnes *Römischer Geschichte.* Er enthält in den 14 Kapiteln des neunten Buches („Cäsars Diktatur") die Ereignisse von Pompejus' Entkommen aus Brundisium bis zur Ermordung Cäsars und in 5 Kapiteln des zehnten Buches („Die Errichtung der Monarchie") die Wirren nach Cäsars Tode bis zum zweiten Triumvirat und Dec. Brutus' Tod. Macht schon des Verfassers Sachkenntnis, Gründlichkeit, Besonnenheit und Selbständigkeit die Darstellung dieser Zeit zu einer für alle wissenschaftlich Gebildeten wertvollen Gabe, so ist sie dies für die Schule in um so höherem Grade, weil einmal gerade dieser Zeitraum in der lateinischen Lektüre ebenso wie im Geschichtsunterricht besonders eingehend behandelt wird, dann aber, weil Ihne, abweichend von Mommsen, fortlaufend das wichtigste Quellenmaterial und kritische Erörterungen beifügt und auch auf die Einzelheiten eingeht. Mittlerweile ist auch der Schlufsband erschienen, welcher die weiteren Kapitel des zehnten Buches bis zum Tode Kleopatras enthält. Dieses ganze Buch ist aber zum grofsen Teil von A. W. Zumpt, aus dessen Nachlafs († 1877) Ihne diesen Abschnitt ziemlich ausgearbeitet übersandt erhalten hatte. Da er nun fand, dafs Darstellung und Auffassung mit der seinigen wesentlich übereinstimmten, so hat er die Arbeit seines Freundes mit der seinigen verschmolzen; eine, wie er selbst sagt, schwierige Aufgabe.

3. Deutsche Geschichte.

A. Politische Geschichte.

a) Allgemeine deutsche Geschichte.

Von Richters *Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter* ist nunmehr der erste Band der dritten Abteilung erschienen. Er umfafst die Zeit von der Begründung des Deutschen Reiches durch Heinrich I

bis zur höchsten Machtentfaltung des Kaisertums unter Heinrich III (1056) und ist Giesebrecht gewidmet. Die Zeit der sächsischen Könige hat H. Kohl, die der beiden Salier G. Richter bearbeitet. Eine zusammenhängende Darstellung der verfassungsgeschichtlichen Entwicklung ist dem zweiten Bande vorbehalten. Das Werk ist, wie bekannt, nicht für den gröfseren Kreis der Gebildeten bestimmt, sondern bildet ein wichtiges und in seiner wissenschaftlichen Bedeutung allgemein anerkanntes Hilfsmittel für die, welche sich dem Studium jener Zeit des Mittelalters widmen. Die Anlage ist hier dieselbe wie in den früheren Abteilungen: ein knapper führender Text, darunter die Quellenbelege, die wichtigen in vollem Wortlaut, umfassende Hinweise auf die einschlägige Litteratur, kritische Erörterungen, in denen die Verfasser über die betr. Fragen berichten und selbst Stellung dazu nehmen. Auch für diesen den früheren Abteilungen ebenbürtigen Band bilden die „Jahrbücher der deutschen Geschichte“ die Grundlage, doch war die Aufgabe teilweise insofern eine schwierige, als die Otto II und Otto III behandelnden Bände bereits 50 Jahre zurückliegen.

Die umfassende Aufgabe, die *Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur im Mittelalter* zu schreiben, hat H. Gerdes in Angriff genommen. Das Werk ist auf drei Bände berechnet und erscheint in Lieferungen. Der erste Band enthält die Zeit der karolingischen und sächsischen Könige. Von den für diesen bestimmten 13 Lieferungen sind im Berichtsjahre neun erschienen. Von diesen 496 Seiten enthalten 330 die Darstellung der politischen Geschichte von 843 bis 1024 und bilden das erste Buch des Bandes. Das zweite ist für die Geschichte der Kultur bestimmt und in vier Abteilungen gegliedert: Land und Leute; der Staat; die Kirche; das geistige Leben und die Wissenschaft. Indem wir den Bericht über dieses noch unvollendete zweite, vielleicht nicht dem Umfange, aber dem Inhalte nach wichtigere Buch dem nächsten Jahresberichte vorbehalten, wird es genügen, hier hervorzuheben, dafs das erste Buch eine auf die „Jahrbücher“ und selbständige Quellenlektüre gegründete klare, vielfach etwas nüchterne, aber zuverlässige und anschauliche Darstellung der Geschichte des Deutschen Reiches giebt, zum Teil mit rechter Genauigkeit, so sind Heinrich II. nicht weniger als 70 Seiten gewidmet. Quellen und Litteratur sind mit vorsichtiger Auswahl in Fufsnoten citiert, kritische Erörterungen ganz vermieden, so dafs auch weitere Kreise der Gebildeten das Buch mit Genufs und Nutzen lesen werden.

Für die weitesten Kreise bestimmt ist die *Illustrierte Geschichte Deutschlands* von Th. Ebner, die nunmehr mit der 69. Lieferung vollständig geworden ist. Der Text ist, wie der Prospekt besagt, populär und fesselnd, die Illustrationen von den ersten deutschen Künstlern. Dem Ber. scheinen die letzteren bei dem Unternehmen die Hauptsache zu sein — die eingedruckten Holzschnitte sind zum Teil freilich nichts weniger als ansprechend (S. 356, 374), der Text dagegen ist entschieden mit

grofser Nachlässigkeit in den eingelieferten Nummern behandelt. Er enthält freilich eine Menge Stoff, auch den Wortlaut von Adressen, Proklamationen, Thronreden u. s. w. — häufig ohne Datum, aber er entbehrt einer sorgfältigen Gestaltung und ist durch eine Fülle der gröbsten Druckfehler und nachlässiger Konstruktionen entstellt, oft geradezu unverständlich (vgl. S. 340, 369, 374). Demnach bildet dies Werk keine Bereicherung unseres Bücherschatzes.

Die Mängel treten um so greller hervor, wenn man die *Geschichte Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert* von B. Volz dagegenhält. Auch diese erscheint in Lieferungen — erfreulicherweise ohne Abbildungen — und wird in 6 Abteilungen (zu Einer Mark) ungefähr 600 Seiten umfassen, hat demnach vor anderen Darstellungen unseres Jahrhunderts den Vorzug mäfsigen Umfanges und der Billigkeit. Die vorliegenden 4 vortrefflich ausgestatteten Lieferungen beginnen nach einer Übersicht über den Zustand des alten Reiches mit dem Frieden von Luneville und brechen auf S. 416 mit den Märztagen in Berlin ab. Das Werk ist keine blofse Kompilation, sondern beruht auf eingehenden, zum Teil auch archivalischen Studien (B. und W. St. A.). Nur das Wichtige ist aufgenommen, dieses dann aber sorgfältig gegliedert, anschaulich und lebendig dargestellt, so dafs das Buch sich vorzüglich liest. Weiter empfiehlt es sich durch Selbständigkeit und Besonnenheit des Urteils – mag man diesem auch nicht immer zustimmen, wie der zu günstigen Auffassung König Friedrich Wilhelms IV — lichtvolle Charakteristiken (z. B. Kaiser Alexanders S. 157 ff., Metternichs S. 195 f.) und eingehende Behandlung der für die Entwicklung Deutschlands und Preufsens wichtigen Vorgänge auf dem Gebiete der Staatseinrichtungen und des wirtschaftlichen Lebens (vgl. z. B. II. 2 die Wiedererstarkung Preufsens, III. 3 der Zollverein).

Gleichfalls warme Empfehlung verdient R. Pape, *Die Gebietsentwicklung der Einzelstaaten Deutschlands.* Voll Begeisterung für nationale Einheit und Herrlichkeit, sowie für die Leistungen Preufsens für Deutschlands Wiederauferstehen, voll Hafs gegen die undeutsche Politik Österreichs, die Erbärmlichkeit und Selbstsucht der Partikularisten, giebt der Verfasser ein lebendiges, anschauliches Bild von dem Wachstum und der Entwicklung der deutschen Staatengebilde. Sein Buch bildet in der Darstellung den denkbar schroffsten Gegensatz gegen das den gleichen Gegenstand behandelnde Werk von W. Fix. Nach einer Einleitung, in der er gegen die Auffassung von den „berechtigten Eigentümlichkeiten“ der verschiedenen deutschen Stämme, gegen deren Identifizierung mit den Territorialstaaten zu Felde zieht, giebt er im ersten Buche eine anschauliche Darstellung von Österreichs für Deutschland verderblicher Politik, seinem immer weiter schreitenden Hinauswachsen aus Deutschland, seinen vergeblichen Versuchen auf Süddeutschland und seiner Weiterentwicklung nach den durch seine Zusammensetzung 1815 gegebenen drei Richtungen bis zu seiner Aussöhnung mit dem Deutschen Reiche. Im zweiten Buche stellt er in ebenso anregender Weise Bayerns und Württembergs, dann

Badens und Hessens Entwicklung dar. Das dritte und vierte Buch ist den übrigen Kleinstaaten gewidmet, im fünften folgt Preufsen, dessen Fürsten als deutsche Kaiser heute des Reiches Krone tragen, und das in eben dem Mafse in Deutschland hinein- und mit ihm zusammenwuchs, als Österreich hinausschritt. Den Schlufs bilden die Reichslande Elsafs-Lothringen. Leider findet sich eine ganze Reihe von Druckfehlern und irrigen Angaben, die aber die Anerkennung des Werkes um so weniger hindern, als viele sich wohl durch den Tod des Verfassers erklären, der während des Druckes an der Influenza starb.

Aus der von Grote verlegten *Allgemeinen Geschichte in Einzeldarstellungen* ist für *das Zeitalter des Kaisers Wilhelm* von W. Oncken, das in jener Sammlung schon 1888 in 6 Büchern bis zur Kriegserklärung Frankreichs geführt wurde, nunmehr eine Sonderausgabe veranstaltet worden, welche 2 starke Bände von etwa 1600 Seiten mit 250 Illustrationen enthalten wird und in 17 Lieferungen zu 2 Mark erscheinen soll. Eingesandt worden sind 6 Lieferungen, welche mit den Anfangsstadien des preufsischen Zollvereins beginnen und bis zum Ende des Krieges von 1866 führen und genau mit der 1888 erschienenen Fassung übereinstimmen, so dafs von einer Besprechung des durch die Vergleichung mit der aus den Archiven schöpfenden Darstellung Sybels nun doppelt interessanten Werkes hier Abstand genommen werden kann.

Die *Geschichte der Einigungskriege 1864, 1866, 1870/71* von A. Trinius, gleichfalls mit Schlachtplänen, Karten und Illustrationen reich ausgestattet, gleichfalls in Lieferungen (60 zu 50 Pf.) ausgegeben, erscheint bereits in zweiter Auflage. Die eingesandte erste Lieferung macht einen guten Eindruck, gestattet natürlich aber kein Urteil.

Das Andenken an den ersten Kaiser, den Begründer des Reiches, wach zu erhalten, aber nicht sowohl den grofsen Fürsten als seine hohen Eigenschaften in rein menschlicher Hinsicht zu veranschaulichen ist der Zweck der sehr empfehlenswerten, von L. Marquardt herausgegebenen *Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben Kaiser Wilhelms I.* Die Einleitung bildet ein warm empfundenes und geschickt geschriebenes Lebensbild Kaiser Wilhelms. Darauf folgen die Bethätigungen seiner Charaktereigenschaften in 11 den reichen Inhalt anzeigenden Abschnitten: Glaube und echte Frömmigkeit (darunter Abschnitte aus den auf unseres jetzt regierenden Kaisers Befehl im Reichsanzeiger veröffentlichten Aufzeichnungen, Konfirmationsgelübde, Ansprachen, Kabinettsordres); Geistesstärke und Seelengröfse; Pflichtgefühl und Arbeitsthätigkeit; Selbstbescheidung und Selbstbeherrschung; Pietät und Zartgefühl; Herablassung und Leutseligkeit; Erkenntlichkeit und Dankbarkeit; Sinnige Freudenbereitung; Stellung zu Kunst und Wissenschaft; Einfachheit in der Lebensweise; Geistesgegenwart und Witz. Noch erhöht würde der Wert der auch vortrefflich ausgestatteten Sammlung werden, wenn bei den einzelnen Stücken — denn die urkundlich vorliegenden Nummern erscheinen nur vereinzelt — die Quelle angegeben wäre oder, noch besser, die Stelle,

wo sich zum erstenmal die betr. Überlieferung findet; letzteres freilich, wie Ber. zugestehen mufs, ein schwer zu erfüllendes Verlangen.

Ein schönes Denkmal für Kaiser Wilhelms hohe Sinnesart und die Stärke seines Pflichtgefühls ist auch Gn. E. von Natzmer, *Kaiser Wilhelm I, die Prinzefs Elise Radziwill und die Kaiserin Augusta.* Das vornehm ausgestattete Büchlein erhält besonderen Wert durch die darin mitgeteilten Briefe des damaligen Prinzen Wilhelm an seinen Vertrauten Oldwig von Natzmer, Schreiben der Prinzessin Luise, Notizen aus Tagebüchern, die Antwort des Prinzen auf die Entscheidung seines königlichen Vaters (letztere auch bei Treitschke B. IV S. 739). Der vorletzte Abschnitt behandelt dann des Fürsten Verbindung mit der Prinzessin Augusta, der letzte den Tod der Prinzessin Elise (1834).

Recht geschickt geschrieben und für die unterste Stufe brauchbar sind die Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben Kaiser Wilhelms II, Friedrichs III, Wilhelms I und ihrer Gemahlinnen, welche M. Hübner in 3 Bändchen unter dem Titel *Maiglöckchen, Veilchen und Kornblumen* zusammengestellt hat.

Des grofsen Kanzlers Leben und Wirken schildert H. Jahnke in seinem vortrefflich ausgestatteten und mit schönen Abbildungen berühmter Gemälde geschmückten, in 14 Lieferungen erscheinenden Werke. Auch der Text scheint (es lag nur die 2. und 3. Lieferung vor) Empfehlung zu verdienen.

In den *Lichtstrahlen aus Bismarcks Reden, Briefen und Gesprächen* stellt ein Ungenannter auf 180 Seiten eine Fülle von denkwürdigen Aussprüchen des Kanzlers zusammen. „Zu allen Zeiten wird man zu seinen Reden und Briefen wie zu einem unversiegbaren Born zurückkehren, um daraus echte Wahrheit und Klarheit zu schöpfen. Der Gedankenreichtum seiner unsterblichen Worte spottet des kleinen Geschlechts und wird niemals aufhören, unwiderstehlich zu wirken wie derjenige eines Goethe oder Humboldt. Wir haben versucht, in einem Bündel Lichtstrahlen dieses reiche und strahlende Geistesleben zusammenzufassen.“ Die Sammlung zerfällt in 14 Abschnitte: Religiöses und Allgemeines, Staat und Kirche, Nationale Politik, Auswärtige Politik, Krieg und Frieden, Parteien, Aus den Parlamenten, Die Presse, Staatsrechtliches, Finanzen, Wirtschaftliches und Sociales, Die Armee, Über Stände und Beamte, Über Nationalitäten. Schon aus der Aufzählung ergiebt sich, dafs die Teile sich nicht ausschliefsen, und so begegnet Verwandtes oder auch das Gleiche an verschiedenen Stellen. Mit Ausnahme des ersten und letzten Abschnittes ist die Anordnung der Aussprüche innerhalb der einzelnen Abschnitte chronologisch, eine Anordnung, die schon in Hinsicht auf die sich wandelnden Anschauungen des Fürsten (vgl. z. B. S. 31/34) als zweckmäfsig anerkannt werden mufs. Unvollkommen aber ist vielfach die Angabe des Ursprungs. Was soll man mit solchen Angaben wie „18. September 1861“, „Privatgespräch 1890, 1884“ oder auch schlechtweg „Reichstag“? Ist auch vieles dem Ort und der Zeit

nach besser bezeichnet, so fehlt doch die Angabe des Druckes, der zu Grunde liegt, allenthalben. Damit wird aber der Nutzen der Sammlung insofern erheblich beeinträchtigt, als die Möglichkeit, einen fesselnden und zum Nachdenken anregenden Ausspruch in seinem Zusammenhange zu verfolgen oder zu begreifen, erheblich erschwert, vielfach geradezu unmöglich gemacht wird.

b) Brandenburgisch-Preufsische Geschichte.

An erster Stelle ist hier, obwohl bereits 1889 erschienen, die *Preufsische Geschichte* von W. Pierson zu erwähnen, die die alten Vorzüge behalten hat, bis zur Regierung Wilhelms II fortgeführt und demnach gegen die dritte Auflage etwa um 100 Seiten gewachsen ist.

Ein willkommener Beitrag für die Kenntnis der Mitarbeiter und Mitstreiter des Grofsen Kurfürsten ist J. Jungfers *Lebensbeschreibung des Prinzen Friedrich von Homburg*, die sich auf eine sorgfältige Quellenforschung und auf archivalische Materialien aus dem Berliner und dem Darmstädter Archive gründet. Mit Brandenburg ist der Prinz nach seiner Entlassung aus dem schwedischen Dienst zuerst durch den Kauf des Amtes Neustadt an der Dosse — durch seine erste Gemahlin (Gräfin Brahe) war er vermögend geworden — in Beziehung getreten, dann nach deren Tode (1669) durch seine Vermählung mit des Kurfürsten Nichte Luise Henriette von Kurland. Besonderes Interesse wird naturgemäfs der Abschnitt über Fehrbellin erwecken. Er bestätigt, dafs Friedrich Wilhelm mit des Prinzen Verhalten vor und in der Schlacht durchaus zufrieden war. Des Kurfürsten Unzufriedenheit rührte daher, dafs der Prinz — bei der völligen Erschöpfung seiner Reiterei — die Verfolgung nicht mehr hatte nachdrücklich aufnehmen können. Unter den mannigfachen urkundlichen Beilagen befinden sich auch drei Briefe des Prinzen aus dem Jahre 1675 über den Zug nach Fehrbellin, einer davon faksimiliert. Nachdem 1681 auch sein letzter älterer Bruder kinderlos gestorben war, war er nunmehr alleiniger Herr der Landgrafschaft und seine Beziehungen zu Brandenburg lösten sich völlig. Er starb 1708. Über des Landgrafen Münzen und Bildnisse wird im Anhang berichtet; weshalb fehlt dem Buche sein Porträt?

P. Dörings *Eroberung Alsens durch den Grofsen Kurfürsten* ist ein Neudruck des Sonderburger Programmes vom Jahre 1873. Der Verfasser schildert nach dem Theatrum Europaeum, auch einigem handschriftlichen Material, wie schon einmal im Dezember 1658 Alsen und das Sonderburger Schlofs in die Hände der Brandenburger fiel.

Des Kaisers Entschlufs, preufsische Regimenter durch den Namen berühmter Kriegsmänner zu ehren, hat den Divisionspfarrer W. Bufsler, einen Freund vaterländischer Geschichtsschreibung, veranlafst, unter dem Titel *Preufsische Feldherren und Helden* kurzgefafste Lebensbilder sämtlicher Heerführer zu geben, deren Namen preufsische Regimenter tragen. Der vorliegende erste Band umfafst 23 Lebensbeschreibungen, die aber nicht chronologisch, sondern nach dem Datum der Kabinetts-

ordres und der Rang- und Quartierliste geordnet sind. Diese der Sache an sich widersprechende Anordnung ist jedenfalls mit Rücksicht auf militärische Leser gewählt. Der Band enthält die Lebensbeschreibungen von Kleist, Herwarth von Bittenfeld, Schwerin, Prinz Friedrich der Niederlande, Sparr — die umfangreiche Bestallung zum Feldmarschall ist abgedruckt —, Barfufs, Grolmann, Courbière, Tauentzien, den Borckes — ihrer neunzehn sind bis zum General emporgestiegen —, Keith, Winterfeldt, Grofsherzog Friedrich Franz von Mecklenburg-Schwerin, Lützow, dem alten Dessauer, Prinz Louis Ferdinand, Göben, Horn, Werder, Roon, Prinz Heinrich und Steinmetz. Abgesehen von manchen Druckfehlern (S. 106 Spalankement) und Flüchtigkeiten — zur Zeit des nordischen Krieges gab es noch keine Könige von Sachsen (S. 237) — erscheint die Darstellung verläfslich; leider sind die Quellen nirgends angegeben. Auch unsere Schüler werden gern und mit Nutzen die eine oder andere Biographie lesen.

B. Kulturgeschichte.

Die Richtung der Geschichtsschreibung und Forschung auf die inneren Zustände, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erscheinungen und Entwicklungsformen macht sich auch geltend in der für das Haus und vorzüglich für die Privatlektüre der gereifteren Schüler der höheren Lehranstalten bestimmten Litteratur. An die Stelle der die Entwicklung des Volkes, des Staates im Zusammenhange darstellenden Geschichtsschreibung tritt das Kulturbild einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Erscheinung oder Bewegung oder eine Reihe von solchen Kulturbildern, welche die Erscheinungsformen geschichtlicher Fortbildung einer Nation nach den verschiedenen Richtungen bieten. So zeichnen die Entwicklung des deutschen Volkes von seinen Anfängen bis in unsere Zeit auf etwa 330 Seiten die *Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit* von A. Böe, welche dem Urteil von Söhns zufolge (CO. S. 253 f.) nach Form und Inhalt für die Lektüre der reiferen Schüler wohl geeignet sind.

Allseitig wird als empfehlenswert anerkannt das viel umfangreichere Werk von A. Sach, *Deutsches Leben in der Vergangenheit*, von dem der nicht weniger als 800 Seiten umfassende erste Band vorliegt. Er beginnt mit der Urzeit, reicht bis zum Ausgange des Mittelalters und behandelt in 58 Kapiteln die verschiedensten Gebiete. Es sind einzelne abgerundete Bilder, deren Wirkung dadurch erhöht wird, dafs Sach häufig seinen Gewährsmann selbst sprechen läfst. Nur vereinzelt sind Kapitel nicht für die Jugend geeignet, so das, welches die Badstuben behandelt.

Deutschlands Entwicklung von der Urzeit bis zum Beginne der Völkerwanderung umfafst auf beinahe 300 Seiten die erste Reihe der von G. Klee nach den besten einschlägigen Werken sorgfältig gearbeiteten *Bilder aus der älteren deutschen Geschichte*. Auch dieses Werk wird für den Zweck, die geschichtlichen Kenntnisse der gereifteren Schüler, sowie die anderer nicht gerade gelehrter Leser zu erweitern und zu vertiefen, als geeignet bezeichnet, und des Verfassers „Vertrautheit mit der

gelehrten Forschung — auch die Resultate der Sprachforschung sind hervorgehoben — sowie geschmackvolle Auswahl und Formgebung" werden anerkannt.

Eine eigenartige deutsche Kulturgeschichte bietet K. Th. Gaedertz, nämlich *300 Bildnisse und Lebensabrisse berühmter deutscher Männer.* Sie sind so eingerichtet, dafs je eine Seite ein Bildnis und den dazu gehörigen Text enthält; Grundsatz ist, nur Verstorbene aufzunehmen. Die ganz vorzüglichen Holzschnitte sind von H. Bürkner, die Lebensabrisse von dem eben Genannten. Die letzteren umfassen etwa je 10 bis 12 Zeilen und suchen in kurzen Worten, gewissermafsen im Lapidarstil, nicht blofs die Lebensumstände, sondern auch die Bedeutung der Einzelnen zu fixieren. Sie treffen meist das Richtige und sind nicht etwa vage Laudationen, gelegentlich — so bei Conring — werden auch die Schattenseiten hervorgehoben. Geordnet sind die Bilder nach dem Geburtsjahre. Der vorliegende erste Halbband — vier bilden das vollständige Werk — enthält auf 80 Seiten 80 Bildnisse, beginnt mit Gutenberg und schliefst mit Gottsched. Aufgenommen sind Fürsten, Feldherren, Staatsmänner, Gelehrte, Dichter, Künstler, Kaufleute. Von den Kaisern sind hier nur Maximilian, Karl V, Ferdinand I und Matthias — weshalb dieser? — aufgenommen, von den brandenburgischen Kurfürsten Joachim Hektor und Friedrich Wilhelm. Dafs die Sammlung ein bewährtes Anschauungsmittel bildet, beweist die Thatsache, dafs dies bereits die fünfte, um 100 Bildnisse vermehrte Auflage ist.

Aufser diesen auf eine Darstellung der gesamten Kulturentwicklung des deutschen Volkes gerichteten Werken liegen noch einige Schriften meist geringeren Umfangs vor, welche einen engeren Bezirk oder eine einzelne Frage im Auge haben. Unter diesen erscheint bereits in dritter, völlig umgearbeiter Auflage J. Pederzani-Weber, *Die Marienburg.* Darin, dafs dieses in der Wiederherstellung begriffene Schlofs eine eigene Schrift verdient, weil es das Beste zur Schau stellt, was die weltliche und kirchliche Kunst des Mittelalters geschaffen hat, und weil es eine steinerne Urkunde von dem Wesen und Wirken des deutschen Ordens an der Ostsee ist, wird man dem Verfasser gewifs zustimmen, weniger in der Anlage seines Werkes. Er teilt dasselbe in zehn Kapitel, und von diesen beziehen sich nur zwei auf die Marienburg, das dritte, das die Gründung und den Ausbau der Ordensburg im Mittelalter behandelt, und das zehnte, ein Führer durch die heutige Marienburg. Die anderen 8 Kapitel, also der Hauptteil des Werkes, haben mit der Marienburg nicht mehr zu thun als jede andere Darstellung der ältesten Geschichte Preufsens, seiner Unterwerfung und Germanisierung durch den deutschen Orden, des siegreichen Vordringens der polnischen Macht und des Wiedergewinnes dieser Lande durch die Hohenzollern bis zur ersten polnischen Teilung. Die tapfere Verteidigung der Burg durch Heinrich von Plauen, die doch mit besonderer Ausführlichkeit zu geben natürlich gewesen wäre, füllt kaum eine halbe Seite (S. 87). Ganz besonders ausführlich

sind die Einrichtungen des Ordens, das Leben der Ritter, die kulturelle Entwicklung des Landes dargestellt. Wenn es nun kein Fehler ist, dafs ein Buch mehr giebt, als der Titel erwarten läfst, so wird dieses Mehr hier doch entwertet durch Flüchtigkeit und infolgedessen durch eine Reihe der schlimmsten Versehen, durch den Mangel an übersichtlicher, zweckmäfsiger Gliederung und Geschlossenheit der einzelnen Teile, so dafs es trotz der schönen Ausstattung nicht empfohlen werden kann, obwohl es — die eingefügten Phantasiebilder deuten auch schon darauf hin — für die weitesten Kreise bestimmt ist. Brauchbar erscheint das zehnte Kapitel, der Führer durch die heutige Marienburg. Ob Pederzani-Weber aber aus eigener Anschauung über Preufsen berichtet, erscheint dem Ber. fraglich, denn von „Felshöhen, welche die Heerstrafsen säumen“, kann in Preufsen doch nur jemand sprechen, der jene Gegenden nicht kennt.

Ersteht hier ein Bauwerk des Mittelalters durch den Kunstsinn der Hohenzollern und des deutschen Volkes Selbstbesinnen auf seine Vergangenheit in alter Pracht und Herrlichkeit zur Zeit des neuen Reiches, so bringt diese neue Macht- und Kraftentfaltung den Überresten aus älterer Zeit vielfach den Untergang in des Reiches Hauptstadt, wo die Denkmäler historischer Vorgänge und Personen den unabweislichen Forderungen der Gegenwart weichen müssen — so ist das auch als Bauwerk wichtige Palais des Grafen Wartenberg am Eingange der Königstrafse verschwunden, so vieles andere. Deshalb ist es ein guter Gedanke O. Schwebels gewesen, die kulturhistorisch wichtigen Stätten *Aus Alt-Berlin* in einem in stattlichem Quartformat — in 10 Lieferungen — erscheinenden Werke von fast 500 Seiten eingehend zu besprechen. Es ist eine Art Brandenburgisch-preufsischer und Berlinischer Geschichte, zugleich aber auch ein gutes Stück deutscher Kulturentwicklung vom dreizehnten bis zum achtzehnten Jahrhundert, das hier in der bekannten lebendigen und anschaulichen Darstellungsweise des orts- und sachkundigen Verfassers an dem Leser vorüberzieht. Erhöht wird der Wert des Buches durch die zahlreichen vorzüglichen Abbildungen von der Gröfse des Quartblattes herunter bis zu dem einer kleinen Münze gleichen Siegel der Kalandsbrüder, Abbildungen nicht blofs der noch vorhandenen, sondern auch bereits verschwundener Denkmäler in treuer Wiedergabe. Erwünscht wird sehr vielen auch die stattliche Reihe von Portraits ausgezeichneter Personen sein.

Einen kurzen, aber anschaulichen und klaren, gelegentlich auch wohl den Schülern in die Hand zu gebenden Abrifs der Entwicklung der deutschen Städte hat Christian Meyer verfafst. Vorzüglich wendet er sein Augenmerk der Zeit des Werdens bis zum Ausbau der Stadtverfassung und dem Kampfe der Zünfte und Geschlechter zu. Ebenderselbe bespricht an einer anderen Stelle *Adel und Ritterschaft im deutschen Mittelalter* und sucht hier gleichfalls, von den ältesten Zeiten

ausgehend, den Gang der Entwicklung dieses im Mittelalter herrschenden Standes zu veranschaulichen.

Einen Beitrag zur deutschen Städte- und Wirtschaftsgeschichte im Mittelalter liefert E. Nübling. Er bespricht *Ulms Baumwollenweberei* und Barchenthandel, die Quelle des im Mittelalter sprichwörtlichen Reichtums seiner Vaterstadt. Das den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechende, sorgfältig gearbeitete Buch zerfällt in drei Teile, von denen der erste die Urkunden aus dem 14., 15., 16. Jahrhundert enthält, der zweite die Entwicklung, die Blüte und den Verfall der Ulmer Baumwollenweberei erzählt, der dritte Ulms Barchentschau im 16. Jahrhundert beschreibt, d. h. die Beschaffung der Rohstoffe, die Herstellung der verschiedenen Gewebe, den Vertrieb aufs eingehendste bespricht. Die Baumwolle kam um 1320 nach Ulm, die Blütezeit ist dieses und das fünfzehnte Jahrhundert. Seit 1530 hatte die Stadt mit der Konkurrenz der Fugger zu kämpfen; in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts geht es mit dem Export, der früher nach der Schweiz, Italien, den Niederlanden, England ging, abwärts, am Ende des siebzehnten Jahrhunderts ist das Barchentgeschäft nur noch ein Schatten gegen den früheren Betrieb und hört dann bald ganz auf.

Ein Kapitel aus der deutschen Wirtschaftsgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts behandelt auf etwa 60 Seiten E. Roghé in seinem *Rückblick auf den Anschlufs Hamburgs und Bremens an das deutsche Zollgebiet.* Er spricht zunächst über Wesen und Bedeutung der Freihäfen, giebt dann eine Geschichte der Freihafenstellung Bremens und Hamburgs, erörtert Vorteile und Nachteile dieser Stellung für die beiden Gebiete und den deutschen Zollverein, legt dann die Geschichte des Zollanschlusses dar und schliefst mit einem Ausblick auf die wirtschaftlichen Folgen. Die Darstellung empfiehlt sich durch Präcision, Klarheit und Unbefangenheit.

Auf die See hinaus führt uns Brägelmann mit seinem wohl für Schüler, namentlich solche in Seestädten berechneten Abrifs der *Geschichte der Seeschiffahrt.* In dem vorliegenden ersten Teil bespricht er auf etwa 40 Seiten in 3 Abschnitten die Geschichte des Schiffes als Ruderschiff, Segelschiff, Seedampfer nach Material, Bauart und Teilen. Die Ausstattung ist sehr mangelhaft, für den ersten Teil hätten Abbildungen beigefügt werden sollen.

Die letzten *Vierzig Jahre niederländischer Kolonialherrschaft in Ostindien* bespricht E. Metzger. Bis zum Jahre 1848 war in voller Geltung das System van den Bosch, wonach die Regierung von Indonesien wesentlich auf sich selbst gestellt, in Verwaltung, Rechtsprechung und Wirtschaft omnipotent und exklusiv war, bedeutende Erträge lieferte und scheinbar die Eingeborenen und die Europäer gleichmäfsig zufrieden stellte. Seitdem aber ist dies System verlassen, und obwohl bedeutende Fortschritte gemacht, auch die Eingeborenen in persönlicher Freiheit und im Rechtswesen viel günstiger gestellt sind, herrscht doch bei beiden

Teilen Unzufriedenheit. Metzger sucht die Gründe für diese Erscheinung in der seit der Anlage der Telegraphenlinien, dann gar seit der Eröffnung des Suezkanals eintretenden Abhängigkeit der indischen Regierung von dem Minister der Kolonieen und dem Parlament, dem Mangel an Folgerichtigkeit und Einheit in den Regierungsmafsnahmen seit 1848 und der seit dem Näherrücken Europas und den erfolglosen Kämpfen in Atchin den Eingeborenen gewordenen Erkenntnis von Hollands geringer Bedeutung im europäischen Staatensystem und seiner militärischen Ohnmacht.

In Erinnerung an Herzog Ernsts des Frommen Einzug in Gotha vor 250 Jahren giebt G. Kreyenberg ein Lebensbild dieses um die Hebung seines Ländchens hochverdienten Fürsten und bespricht auf Grund von eingehenden Studien ganz besonders ausführlich und anschaulich die auf die Organisation und die Reform des Schulwesens gerichtete Thätigkeit des Herzogs.

Alwin Schultz, der Verfasser des allgemein anerkannten Werkes über das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger, hat — er nennt es eine kleine Ferienarbeit — nach dem Frauenzimmerlexikon von Amaranthes (Leipzig 1715) unter Hinzuziehung der satirischen Komödien des Jesuiten Franz Callenbach und Abraham a S. Clara das *Alltagsleben einer deutschen Frau zu Anfang des 18. Jahrhunderts* bis ins einzelnste geschildert und durch 33 Abbildungen aus verschiedenen Quellen veranschaulicht. Er hat den Stoff in 7 Abschnitte gegliedert: Liebe und Verlöbnis; Kleider; Hochzeit; Haus und Haushaltung; tägliches Leben und Vergnügen; Geburt eines Kindes; Taufe und Erziehung; Tod und Begräbnis. Dazu kommt noch ein Exkurs über den Aberglauben der Zeit und endlich ein Register.

Den Beschlufs mögen drei Werke machen, welche nicht sowohl Geschichte geben wollen, sondern die im Volke lebenden und durch die mündliche Überlieferung umgebildeten und späteren Geschlechtern überlieferten Sagen enthalten. E. Engelmann erzählt in *Germanias Sagenborn* die Dietrichsage mit den verwandten Dichtungen. Nach den drei eingesandten letzten Lieferungen (10—12) zu urteilen, verdient das Werk sowohl infolge der ansprechenden Darstellung, die sich mit möglichster Treue an die Überlieferung hält, als auch wegen der gediegenen Ausstattung in Papier, Druck und Abbildungen Empfehlung für die Bibliotheken von Schule und Haus.

Für ein kleineres Publikum sind sicher ursprünglich E. Deeckes *Lübische Geschichten und Sagen* bestimmt gewesen, welche nunmehr in dritter vermehrter Auflage erschienen sind. Deecke, der Verfasser einer Geschichte der Stadt Lübeck, hatte die erste Auflage 1851 herausgegeben und mit den Sagen die „Geschichten“ insoweit verbunden, als sie noch deutlich Züge volkstümlicher Überlieferung enthalten. Seine Quellen waren die lübischen Chroniken, die mündliche Überlieferung, auch Familienaufzeichnungen. Die neue Auflage enthält noch einige Stücke mehr — im ganzen sind es 233, das letzte datierte aus dem Jahre 1675;

dazu sind die Anmerkungen beim Register erweitert. Der mannigfaltige Inhalt des gleichfalls in (5) Lieferungen erscheinenden, für den billigen Preis recht gut ausgestatteten Werkes wird aber auch weitere Kreise interessieren. Welch reizendes kulturhistorisches Bild ist No. 48, der Mertensmann, wie anschaulich und lehrreich sind die auf Seeraub, Seefahrt und Handel sich beziehenden Stücke.

Die *Sagen aus Österreich* von A. Hlawatsch hingegen haben mehr den deutschen Unterricht im Auge. Es sind Dichtungen, die sich an bestimmte Örtlichkeiten im Erzherzogtum, Böhmen-Mähren, Salzburg, Steiermark und Tirol anschliefsen und meist Belohnung des Gottvertrauens, Strafe der Gottlosigkeit zum Gegenstande haben. So sind für Tirol zwei Fassungen von Frau Hütt gegeben, aber nichts weiter.

IX.

Geographie

O. Bohn.

I. Verschiedene methodische Fragen.

Auch in dem Berichtsjahre hat sich eine Direktorenkonferenz und zwar die der Rheinprovinz eingehend mit *Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten* beschäftigt. Das Referat erstattete der Direktor des Realgymnasiums in Trier, A. Dronke. Solche Verhandlungen sind nicht nur durch die Ausführungen des Referenten in hohem Mafse lehrreich, obwohl die Anschauungen eines Fachmannes wie Dronke stets das allgemeine Interesse fesseln werden: sie gewähren auch durch die auszugsweise mitgeteilten Referate der einzelnen Anstalten einen guten Überblick über die in einem grofsen Kreise der Fachkollegen herrschenden Ansichten. Eine Beobachtung drängt sich da sofort auf. Wir haben wiederholt in den Berichten der Vorjahre Gelegenheit gehabt, auf die Thatsache hinzuweisen, dafs in vielen Fragen immer mehr eine Übereinstimmung der Methodiker sich heraus zu bilden beginnt; es ist notwendig beizufügen: derjenigen, welche mit ihren Anschauungen vor die Öffentlichkeit treten. In der Schulpraxis besteht immer noch, das beweisen die Verhandlungen regelmäfsig, eine grofse Mannigfaltigkeit der Ansichten. Wir unterlassen es absichtlich, einige zum Teil aufserordentlich befremdende Wünsche und Meinungen hier aufzuführen. Der Gedanke läfst sich aber schwerlich abweisen, dafs es wünschenswert wäre, wenn ein Teil der Fachgenossen mehr, als es bisher zu geschehen scheint, sich mit den unzweifelhaften Ergebnissen der schulgeographischen Methodik vertraut machen möchte.

Dronkes Referat im einzelnen zu besprechen müssen wir uns versagen; denn bei seiner Ausführlichkeit hiefse dies sämmtliche Fragen einer erneuten Besprechung unterziehen. Treffend hebt Mädge, ZSchG. XII

S. 195 seinen konservativen Charakter hervor, der in dem wiederholten Betonen der bestehenden Verfügungen, in der Zurückweisung zu hoch gespannter Forderungen und in dem Wunsche zum Ausdruck kommt, die politische Geographie in stärkerem Mafse, als viele neuere Methodiker wollen, zu berücksichtigen. Diese Anschauung eignete sich auch die Versammlung an, als sie die These beschlofs (6): „Die physische Geographie darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden.“ Vielseitigen Beifall wird der Satz finden (S. 290), der auch wörtlich von der Versammlung zum Beschlufs erhoben wurde: „Ein einheitliches Lehrverfahren für die Geographie, welches ausschliefslich anzuwenden wäre, giebt es nicht, vielmehr hat sich die Methode nach dem Lehrer, nach dem der Geographie gesteckten Ziele und auch nach dem Schülermaterial zu richten.“ (Vgl. auch c. XXIII.)

Stellung der Heimatskunde im Lehrplane. Wenn Dronke die eigentliche Heimatskunde von dem Lehrplane der höheren Schulen streichen und den Vorbereitungsklassen überweisen will und zwar in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der ihm vorliegenden Referate (S. 253), wenn er ferner als VI-Pensum die Elemente der mathematischen Geographie, Übersicht über die fünf Oceane und fünf Erdteile, für V Topographie der aufsereuropäischen Erdteile, für IV Wiederholung des Erlernten, allgemeine Übersicht über die physischen Verhältnisse Europas, Topographie der nicht germanischen Staaten und erst in UIII die Alpen und Deutschland verlangt (S. 262), mit der Begründung, dafs ein Sextaner oder Quintaner „noch lange nicht das geistige Vermögen hat, das komplizierte Bild der Heimat zu erfassen“ (S. 259), so ist doch die Frage berechtigt, besitzt dasselbe etwa der Vorschüler? oder sollen die Schüler wirklich bis UIII warten, ehe sie etwas ausführlicher über ihre engere und weitere Heimat unterrichtet werden? Unzweifelhaft hat auch die Länderkunde Deutschlands wieder mit der Heimatskunde einzusetzen und zwar erheblich mehr vertieft und erweitert als dies in VI möglich war. Aber was der Sextaner von derselben lernen kann, soll ihm nicht vorenthalten werden. Diese Ansicht eignete sich auch die Versammlung an, als sie im Gegensatz zu dem Referenten beschlofs (These 10): „Der Unterricht in der Geographie beginnt mit der Heimatskunde.“ Übrigens gilt der Satz, dafs ein Schüler der Unterstufe nur einfache Bilder zu erfassen vermöge, für den gesammten Unterrichtsstoff derselben. Dafs dieser ihm nicht kompliziert werde, ist Sache der Methode, des Lehrers; vgl. Jb. 1889 IX 5.

Nur beiläufig können wir der gründlichen Untersuchung von K. Muthesius, *Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan* gedenken. Sie fällt aus dem Rahmen unserer Betrachtungen heraus, weil sie nicht die „geographische“ H., sondern die H. als Sammelpunkt aller Sinneswahrnehmungen auf der ersten Unterrichtsstufe behandelt (s. Jb. 1886 S. 249). Sie tritt für eine selbständige Stellung der H. auch im An-

fangsunterrichte ein und wendet sich mit Glück gegen Zillersche Ideen, namentlich Mifsdeutungen derselben durch dessen Schüler.

Anschaulichkeit. Sucht man für alle schulgeographischen Fragen nach einem Mittelpunkte, auf welchen die Spitze einer jeden Betrachtung hinweist, so ist dies der Satz: Der erdkundliche Unterricht wirkt nur dann fruchtbringend, wenn er sich vorwiegend an das Anschauungsvermögen der Schüler wendet. Diese Forderung ist unabweisbar bei den Erwägungen über Umfang und Beschaffenheit der zu verwendenden Hilfsmittel; sie bildet aber auch den Kern der gesamten Methodik. Wenn daher H. Trunk sein Werkchen über die *Anschaulichkeit des geographischen Unterichts*, dessen zweite Auflage aus dem Jahre 1878 nur 56 Seiten umfafste, in seiner dritten auf 204 ausgearbeitet, also eigentlich ein neues Buch geschrieben hat, so war dies notwendig, weil der Verfasser, dem Titel seiner Schrift und den heutigen Ansichten entsprechend, kaum eine methodische Frage von Wert übergehen konnte. (Ausführlich besprochen von V. v. Haard ZSchG. XII S. 86—91.)

Der Stoff gliedert sich naturgemäfs in direkte Anschauungsmittel: der Gegenstand selbst, Modelle, Reliefs, Abbildungen, Landkarten, Kartenskizzen u. s. w. und indirekte: das geographische Charakterbild, die Vergleichung, die Erklärung geographischer Namen. Eine Besprechung der Hilfsmittel für den Unterricht in der astronomischen Geographie und des Lehrbuches bilden den Schlufs. Doch reicher, als diese Übersicht vermuten läfst, ist der Inhalt. Das Kapitel „Der Gegenstand selbst“ enthält eine treffliche Würdigung des Wertes der Heimatskunde; der umfangreiche Abschnitt „Landkarten“ schliefst mit „Einführung des Schülers in das Kartenverständnis, das Kartenlesen“ u. s. w. Das Buch ist nicht bestimmt, R. Lehmanns leider noch immer unvollendete Vorlesungen zu ersetzen. Der Verfasser bemüht sich auch nicht, neue Ideen in die Diskussion der Streitfragen hineinzutragen; eine kritische Sichtung der bestehenden Meinungen, der stete Hinweis und die fortgesetzte Begründung, wie unentbehrlich die Anschauung ist, um dem Schüler wirklich eine deutliche Vorstellung der geographischen Objekte zu verschaffen, bilden den Zweck des Werkes.

Kartenzeichnen. Trunk stellt S. 137 die bezeichnende Behauptung auf, „dafs der Zweck des geographischen Unterrichts ganz gut erreicht werden kann, auch wenn die Schüler nicht zeichnen; dafs der Nutzen, den das Kartenzeichnen von Seite des Schülers gewährt, zu den Schwierigkeiten, die es darbietet, in keinem rechten Verhältnisse steht“. Unerläfslich ist es für den Lehrer. Doch beschränkt Trunk seine Anwendung auch hier auf die Fälle, „wenn das betreffende Objekt weder im Atlas noch auf der Wandkarte so zur Anschauung gebracht werden kann, dafs es deutlich zu erkennen ist. — Das dürfte aber gegenwärtig, wo bereits

eine Reihe trefflicher Atlanten und Wandkarten vorhanden ist, nicht mehr besonders häufig vorkommen. Steht aber dem Lehrer eine gute andere Darstellung zur Verfügung, dann ist es Zeitverschwendung, davon eine Skizze an der Tafel zu entwerfen.“ (S. 136; vgl. Jb. 1888 B 226, A 18.) Ziemlich übereinstimmend glaubt Seibert, ZSchG. XII S. 1, „als Ergebnis der langen und oft viel zu weitspurig gehaltenen Verhandlungen über das Zeichnen folgendes zu erkennen: das Zeichnen im geographischen Unterricht ist unerläfslich von Seite des Lehrers und in vielen Fällen zweckfördernd von Seite der Schüler; immer aber ist es auf jene Fälle zu beschränken, wo es eine wirkliche Unterstützung des Unterrichts bildet. Darüber — dessen sind wir überzeugt — kommen wir dermalen nicht hinaus, und deshalb werden wir weiteren theoretischen Erörterungen hierüber nicht Raum geben“. Wie recht der Herausgeber der *Schulgeographie* hat, wie schwer es ist, noch etwas Neues über diesen Gegenstand zu sagen, beweist ein Aufsatz von J. F. Marcks-Köln, *Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts*, ZG. S. 385—404, dessen Hauptteil dem Zeichnen gewidmet ist. Der Verfasser verwirft die gedruckten Kartenskizzen, „denn an dem, was fertig ist, kann die geistige Thätigkeit nicht mehr geübt werden“, und verlangt einen von allen Hilfsmitteln freien Auszug aus der Wandkarte. Da dies aber zu schwer ist, soll nie nach der Karte, sondern nach der Skizze des Lehrers an der Wandtafel und zwar regelmäfsig, von Stunde zu Stunde gezeichnet werden. — Wie oft sind schon die überzeugendsten Gründe gegen das Kopieren der Kartenskizzen des Lehrers vorgebracht worden (vgl. Jb. 1888 B 226), denn von einer Selbstthätigkeit der Schüler kann doch auch in diesem Falle eigentlich nicht die Rede sein, und trotzdem will diese Forderung nicht verschwinden.

Kartenskizzen. Nicht die Unvollkommenheit jeder vom Lehrer entworfenen Skizze, sondern „da die Wandtafelskizze stets ausgelöscht wird, und der Lehrer nicht Zeit hat, die Zeichnung zur jedesmaligen schnellen Wiederholung neu zu entwerfen“, hat Otto Bismarck, Rektor in Eilenburg, veranlafst, Skizzenwandtafeln zu schaffen. Neben ihnen bestehen als Hauptwerk drei Kartenskizzenhefte desselben Verfassers, bestimmt, den Lehrern zur Vorbereitung, den Schülern als Vorlage für das häusliche Reinzeichnen zu dienen. In der besonders gedruckten Gebrauchsanleitung wird zwar fortwährend betont, dafs weder Wand- noch Handskizzen den Atlas verdrängen, sondern „in ihren Leitlinien das Labyrinth der Karte wegbar machen“ sollen (S. 18); dennoch schliefsen wir uns der Meinung derer an, welche in der regelmäfsigen Beschäftigung mit Kartenskizzen nicht eine Förderung, sondern ein Hemmnis des Verständnisses der eigentlichen Karte erblicken. Über Zweck, Anlage und Durchführung des Bismarckschen Unternehmens hat Jarz in ZSchG S. 321 bis 333 unter dem Titel *Über eine neue Methode des geographischen*

Zeichnens eine sehr ausführliche, in ihrem Ergebnis vernichtende Kritik veröffentlicht, die uns um so wertvoller erscheint, als der Verfasser mit seinen Schülern Proben auf die Verwendbarkeit der Skizzen gemacht hat. Jarz fällt zum Schlufs das scharfe, aber nicht ungerechtfertigte Urteil: „Das Werk Otto Bismarcks ist eine kaum mit dem richtigen Namen zu bezeichnende Erscheinung auf dem Gebiete der geographischen Schullitteratur, durch und durch voll Widerspruch und Unwahrheit, voll von Phrasen und Citaten aus den Schriften hochverdienter Pädagogen und Schulmänner als Deckblätter des eigenen Unvermögens.“ Wir würden das Werk mit Schweigen übergangen haben, träte es nicht in jeder Weise so anspruchsvoll vor die Öffentlichkeit, dafs es in der That einige rückhaltlose Bewunderer gefunden hat. Zwei dieser kritiklosen Recensenten werden von Jarz ZSchG. XII S. 65f. nach Verdienst abgefertigt.

Für Freunde des zeichnenden Verfahrens wollen wir nicht unterlassen, auf die zweite Auflage von Erdmanns Schrift *Der geographische Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der sogen. „zeichnenden Methode“* hinzuweisen. Der Verfasser hat die in der ersten Bearbeitung (vgl. Lehmann *Vorlesungen* S. 348) festgehaltene ausschliefsliche Benutzung des ausgewählten Gradnetzes verlassen und sich dem jetzt immer mehr bevorzugten gemischten System zugewendet, d. h. neben Gradlinien werden geometrische Figuren, namentlich auch „Normalen“ benutzt. Die beigefügten 41 Skizzen sollen nur dem Lehrer als Unterrichtsmaterial dienen. Erdmann empfiehlt wiederholt, beim ersten Entwurf möglichst wenig zu geben. Auch zeichnen sich die meisten seiner Skizzen durch Einfachheit aus. „Um Zeit zu sparen, mag der Lehrer die vollständige Skizze vor Schulanfang fertigstellen“ (S. 13). Auf den sonst so hoch gepriesenen Vorzug des zeichnenden Verfahrens, dafs die Schüler die Skizze „stückweise“ entstehen sehen, verzichtet er also.

Profilzeichnung. Es giebt Fälle, in denen der Lehrer regelmäfsig zur Kreide greifen soll, nämlich wenn es gilt, durch eine Profilzeichnung das Verständnis der Bodengestaltung zu erläutern. Trunk hat dem Profilzeichnen einen eigenen kleinen Abschnitt gewidmet (S. 140 u. 141). Einen recht lesenswerten Aufsatz hat darüber H. Müller-Zweibrücken in BbR. S. 127—132 geschrieben. Der Nutzen der Profile ist unbestritten, der Nachteil derselben, die für Schulzwecke nicht zu umgehende Ungleichheit des Längen- und Höhenmafsstabes erscheint Müller unwesentlich. Denn die Neigungswinkel pflegt man in Wirklichkeit stets zu überschätzen, weshalb Gebirge, wenn sie zum ersten Male in der Ebene dem Beschauer entgegentreten, höher erscheinen, als sie thatsächlich sind. Durch das Profilzeichnen mit überhöhtem Mafsstabe „erreicht der Zeichner für den Flachlandbewohner gerade das, was dessen geographischem Vorstellungskreis meist abgeht: eine klare Anschauung von der überwältigenden Hoheit der aus der Ebene direkt aufsteigenden Gebirgswälle“.

Trotzdem wird es sich empfehlen, hin und wieder den Querschnitt einer Bodenerhebung im richtigen Verhältnis zu zeichnen. Denn die besten Hilfsmittel des geographischen Unterrichts, Flachkarte und Relief, beide können auf Übertreibungen, namentlich im Höhenmafsstabe nicht verzichten, wollen sie die für Schulzwecke unentbehrliche Anschaulichkeit bewahren. Es scheint uns unerläfslich, zur Verbesserung der unvermeidlich sich bildenden unrichtigen Vorstellungen — wir nehmen die von Müller geschilderten durch Betrachtung des Gebirges selbst entstandenen nicht aus — von Zeit zu Zeit an passenden Beispielen das wirkliche Verhältnis der Höhen- zur Breiten-Dimension zu veranschaulichen. Ein vorzügliches, wenn auch schon älteres Hilfsmittel, geeignet, mit einem Schlage eine ganze Reihe falscher Vorstellungen zu berichtigen, ist das *Profil durch Deutschland und die Alpen* in der Linie des 10. Längengrades östl. v. Greenwich auf die meridionale Krümmung des Meeresniveaus aufgetragen, in der Art des bekannten Erdprofiles von Lingg bearbeitet (vgl. Jb. 1887 B S. 335). Das dargestellte Stück des Meridianbogens, das einem Globus von 25,5 m Durchmesser entspricht, beginnt mit dem 54. und endet mit dem 45. Grade n. B., reicht also ungefähr von Hamburg nach Cremona. Eine punktierte Linie oberhalb des Meeresniveaus zeigt den Kreisbogen ohne Abplattung. Das Bodenprofil über dem Meeresspiegel ist dunkelbraun; ein lichtbrauner Streifen unter demselben veranschaulicht die angenommene Breite der festen Erdrinde. Die Geringfügigkeit der Erhebungen Mitteldeutschlands, auch der Alpen, namentlich ihre unbedeutenden Neigungswinkel kommen gut zur Anschauung.

Vergleichung. Nicht die Höhenverhältnisse allein unterliegen der Gefahr, mifsverstanden zu werden, auch der notwendig verschiedene Mafsstab, in welchem gröfsere und kleinere Länder und Erdteile mit Rücksicht auf das übliche Format der Wand- und Handkarten zur Darstellung gelangen, mufs falsche Anschauungen von den Gröfsenverhältnissen der Erdgebiete hervorrufen. In den neueren Schulatlanten ist es Sitte geworden, namentlich auf den Karten fremder Erdteile zu diesen in Beziehung stehende europäische Länder im Mafsstabe der Hauptkarte anzubringen. Denn die Vergleichung ist längst als ein wertvolles Mittel, die Anschaulichheit zu befördern, erkannt worden. „Sie führt auf leichte und interessante Weise vom Bekannten zum Unbekannten, erzeugt Klarheit der Begriffe, schärft den Verstand und weckt und fördert das Interesse der Schüler am Unterrichte; sie führt ferner in Verbindung mit anderen Momenten zur Gewinnung allgemeiner erdkundlicher Sätze, erlöst den geographischen Unterricht aus dem Banne der blofsen Gedächtnisübung und macht ihn zu einer wahrhaft bildenden Gedankenarbeit.“ Mit diesen Worten leitet Trunk S. 149 ein sehr lesenswertes Kapitel seines Buches ein. Ausgehend von demselben Gedanken hat A. Boehm-Königshütte unter dem allerdings zu allgemeinen Titel *Handweiser für*

geographischen Anschauungs-Unterricht ein Büchlein verfafst, in welchem er Längen-, Höhen- und Flächenverhältnisse mannigfacher Art untereinander in Vergleich gesetzt hat. Zum Ausgangspunkt sind jedesmal Objekte des Schulortes und seiner Umgebung gewählt. Durch entsprechende Lücken im Text ist dafür gesorgt, dafs die lokalen Zahlen und deren Verhältnis zu allgemein bekannten Gegenständen eingetragen werden können. Für Flufsläufe gilt z. B. die Rheinlänge = r. 1200 km als Einheit, die dann mit deutschen, andern europäischen und aufsereuropäischen Flüssen verglichen wird; z. B. verhält sich die Länge des Rheines zu der der Weichsel, der Loire, des Marannon wie 1 : $^5/_6$: $^3/_4$: 5. Manche Vergleiche freilich sind wertlos. Wohl hat es einen Sinn zu sagen: Griechenland = Pommern + Ostpreufsen; aber Madagaskar = Deutschland + 2 × Ostpreufsen oder Mount Hooker = Zugspitze + St. Gotthardpafs sind Kombinationen ohne Wert. Dem Verfasser ist es mit diesen und ähnlichen Beispielen ergangen, wie vielen, welche ein Teilgebiet der Unterrichtsmethodik bearbeiten: ein an sich gesundes Prinzip wird übertrieben, bis an Stelle der erstrebten Einfachheit — und diese ist das Ziel jeder auf Anschauung beruhenden Methode — eine vermehrte Künstelei tritt.

Anfangsunterricht. Mit dem erdkundlichen Unterrichte der untersten Stufe beschäftigen sich zwei Schriften: W. Zopf, *der 2. und 3. (Quinta- und Quarta-) Kursus in meinem naturwissenschaftlichen und geographischen Gesamt-Unterrichte*, und F. Höfler, *Das geographische Pensum der Sexta an höheren Schulen in Bezug auf Inhalt und Methode.* Die Reformideen des ersteren über den naturwissenschaftlichen Unterricht sind eingehend Jb. 1887 B S. 235 — 240 besprochen. In der vorliegenden Schrift giebt er trotz des Titels nur den Quintastoff. Wir haben nach der Durchsicht das Gefühl nicht unterdrücken können, als käme die Länderkunde, namentlich die Topographie, bei seinem Verfahren erheblich zu kurz. Obwohl ferner der Verfasser und zwar mit Recht die häufige Anwendung von Bildtafeln fordert, so erhalten nach seiner Methode die Schüler nirgends Landschaftsbilder im geographischen Sinne. Denn er behandelt, sehr auffallend bei einem Autor, der so energisch für einen organischen Aufbau des Unterrichts eintritt, z. B. die gesamte Hydrographie Europas getrennt von der Orographie, überdies vor derselben. Er verfällt also in einen von allen Fachgeographen längst erkannten Fehler, augenscheinlich deshalb, weil vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus das Kapitel „Bewässerung" ein geschlossenes Gebiet ist. Nach solchen Gesichtspunkten kann man wohl gelegentlich eine Wiederholung anstellen; für die erste Durchnahme sind sie ganz ungeeignet. Zopfs Lehrverfahren erscheint uns als Beweis, dafs Geographie, als Teil der Naturwissenschaft aufgefafst, wie von einigen Seiten so gebieterisch gefordert wird, ebenso leicht Gefahr läuft, ihre Selbständigkeit einzubüfsen, als wenn man sie zur „Magd der Geschichte" erniedrigt.

Höflers Arbeit, ganz im Geiste der bekannten „Lehrproben“ gehalten, ist in Fragen und Antworten gegliedert. Sie führt den richtigen Gedanken durch, ausgehend vom Schulzimmer zu einer Betrachtung des Schulortes und seiner näheren Umgebung fortzuleiten. Der Entwicklung der geographischen Grundbegriffe, namentlich aus der mathemathischen Geographie, wird grofse Sorgfalt gewidmet. Aber wir thun dem Verfasser schwerlich Unrecht, wenn wir annehmen, dafs er im einzelnen vielfach mehr durch theoretische Erwägungen als durch die Unterrichtspraxis bestimmt worden ist. In dem Abschnitte (S. 16): „Die Uhr, die Sonne, unsere Uhr am Himmel. Die Himmelsgegenden. Orientierung.“ (die Schüler haben bereits wiederholt den Stand der Sonne am Tage beobachtet) wird ein Schüler aufgefordert, sich mit dem Gesicht nach der „Morgenseite“ aufzustellen und sich dann mit ausgestreckter Hand über die „Mittagsseite“ u. s. w. bis wieder zur Grundstellung zu drehen. „Welche Gestalt hat also der Sonnenweg?“ „Die eines Kreises!“ Heifst das aber noch „Beobachtung“? Der Schüler kann doch nur sehen und der Sextaner nie mehr begreifen, als dafs die Sonne am Himmel einen Kreisbogen beschreibt. Doch weiter! Eine Uhr wird vorgenommen. „Wie drehen sich die Zeiger?“ „Von links nach rechts!“ (Ist das wirklich der Fall? Man vermeidet bekanntlich im exakten Sprachgebrauch bei Kreisbewegungen, um Zweideutigkeiten zu vermeiden, dis Ausdrücke links und rechts und sagt gerade: in der Richtung des Uhrzeigers oder umgekehrt.) „In welcher Richtung bewegt sich also die Sonne?“ „In derselben wie der Zeiger einer Uhr!“ „Wieviel Zahlen stehen auf dem Zifferblatt? wie sind sie geordnet u. s. w.“ Welchen Nutzen die Schüler aus diesen Vergleichen ziehen sollen, vermögen wir nicht zu sehen. Was man nach der Überschrift erwartet, die Erklärung einer Sonnenuhr, wichtig schon wegen der dadurch bewirkten genauen Fixierung der Nordsüdlinie als Grundlage jeder exakten Orientierung, davon ist mit keinem Worte die Rede. Auch auf dem Gebiete der Definitionen ist der Verfasser nicht glücklich. Z. B. heifst es S. 18: „Da der Horizont ein grofser Kreis ist, ohne Anfang und Ende, so helfen wir uns dadurch, dafs wir ihn in vier Teile zerlegen und jeden einzelnen nach dem ihm zugehörigen Abschnitte des Himmels benennen. — Und da der Horizont ja scheinbar die Erde berührt, so geht die Bezeichnung der Horizontteile auch auf die von ihnen berührte Gegend der Erde über.“ Liest man solche Sätze, dann begreift man die Klagen der Mathematiker über die mangelhaften Begriffsbestimmungen geographischer Schulbücher.

Höfler hat unzweifelhaft mit Liebe zur Sache gearbeitet, und wer sich noch nicht den Stoff in gleicher Weise zurecht gelegt hat, wird seinen Ausführungen manche Anregung verdanken. Aber seine Arbeit ist typisch für solche Methodiker, die in dem Bestreben, alles den Schülern recht anschaulich zu machen, sich oft in den Mitteln erheblich vergreifen.

Mathematische Geographie in den unteren und mittleren Klassen. Überhaupt scheint die Frage über methodische Behandlung und Stellung der mathematischen oder astronomischen Geographie im Lehrplane noch eine ziemlich offene zu sein. Aber ihre Beantwortung entspricht augenscheinlich einem Bedürfnisse der Gegenwart. Denn schwerlich ist es Zufall, dafs aus dem Berichtsjahre sechs, soweit wir sehen, von Mathematikern verfafste Abhandlungen vorliegen, welche sich ganz oder teilweise mit derselben beschäftigen.*) Allen gemeinsam ist die Klage, dafs mit wenigen Ausnahmen die jetzige Ordnung den notwendig zu erstrebenden Zielen nicht entspreche, dafs die geographischen Lehrbücher — und wohl auch die Geographielehrer — es sehr oft an mathematisch exakten Definitionen fehlen lassen; sie fordern drittens übereinstimmend, dafs die induktive Methode, gestützt auf eine möglichst vielseitige Beobachtung der Schüler, allein zur Anwendung komme.

Zwei Meinungen bezüglich der Stellung im Lehrplane stehen sich bis jetzt noch gegenüber. Nach der einen, welche mit den auf den meisten preufsischen Lehranstalten bestehenden thatsächlichen Verhältnissen rechnet, sind die für die Geographie nicht zu entbehrenden Vorkenntnisse in Einer unteren Klasse geschlossen (leider scheint dies noch ganz allgemein die VI zu sein) zu übermitteln. Der eigentliche Unterricht beginnt dann erst in der I in Verbindung mit dem physikalischen und bildet ausschliefslich einen integrierenden Teil dieser Disciplin.

Einen vermittelnden Standpunkt nimmt Dronke ein, dem der Gedanke, dafs im Anfange jedes Schuljahres einige Stunden der mathematischen Geographie gewidmet werden, „an sich sympathisch“ ist. Doch fürchtet er, „dafs durch diese Einrichtung dieselbe auf den Schulen stärker betont werden möchte, als dies dem Sinne der Verordnungen zu entsprechen scheint“ (S. 254). Aus diesem Grunde wünscht er, dafs sie auf drei Stufen: in VI, OIII und I (hier in der Mathematik- oder Physikstunde) zu lehren sei. Bei anderen besteht jenes Bedenken nicht. Es wird geltend gemacht, dafs die Schwierigkeit des Stoffes eine stete Wiederauffrischung der gewonnenen Anschauungen verlange, die Auswahl sorgfältig dem Verständnis jeder Altersstufe anzupassen sei. Diesen Standpunkt, den auch wir einnehmen (vgl. Jb. 1889 IX 6), vertritt B. Hoffmann-Nordhausen, dessen Arbeit einen ähnliche Abhandlungen weit überragenden methodischen Wert besitzt. Zur Begründung führt er wörtlich folgendes aus (S. 2): „Gewisse an sich einfache Partieen der Geonomie bedürfen sehr häufig wiederholter Klarlegung, ehe sie in ihrem

*) Darunter das Wiesbadener Programm von J. Klau, das Kattowitzer von J. Karras und das Memeler von F. Kühnemann, von denen nur das erste die „Himmelskunde an Gymnasien“ ausschliefslich behandelt; die anderen gedenken ihrer nur als Teil der Physik, betrachten dieselbe als „Schlufsstein“ des physikalischen Unterrichts (vgl. S. 18, 14, 17 und 23), mithin als Gegenstand des Primastoffes.

Zusammenhang geistiges Eigentum des Schülers werden. Man darf also auf einmalige Darstellung des Lehrstoffes, selbst auf einer höheren Stufe durchaus nicht die Hoffnung setzen, bleibende Erfolge errungen zu haben. Von gröfstem Wert ist auch auf diesem Gebiet ein stufenmäfsiges Einteilen und ein dem wachsenden Verständnis angepafstes, erweiterndes und vertiefendes Eingehen auf früher behandelte Fragen. – Weil einzelne Partieen, dem länderkundlichen Unterrichte episodisch eingestreut, wegen ihrer geringen Übereinstimmung mit dem sonstigen Gedankengange den Schüler wenig empfänglich finden und das Schicksal aller gelegentlichen Erörterungen teilen, so empfiehlt es sich, das ganze Pensum einer Klasse ununterbrochen etwa im Anfang des Schuljahrs zu behandeln.“ Der Verfasser giebt dann eine Verteilung des Lehrstoffes auf die Klassen von VI bis OIII. Vielen Beifall wird er finden, wenn er dem Sextaner nur wenige Beobachtungen und Grundbegriffe zumutet: Gesichtskreis, Horizont, Zenith, die Hauptrichtungen im Horizont, einige Beobachtungen über Gestalt und Bewegung von Sonne und Mond, die Thatsache der Kugelgestalt der Erde, eine feste Vorstellung, dafs die Erde im Weltenraume schwebt, aber ohne Erklärung der Ursache, genügen ihm vollständig und mit Recht.

Man vergleiche dagegen, was in einer ähnlichen Abhandlung N. Herz, *Astronomie und astronomische Geographie an der Mittelschule*, Msch. S. 129—131, bereits von den Schülern der untersten Klasse verlangt! Auf diesen Grundlagen baut Hoffmann nun weiter, überall aber dringt er auf die Einprägung ganz scharfer, jede Unklarheit ausschliefsender Begriffsbestimmungen. Er ist kein Freund der vielen „kunstvollen Vorrichtungen“, welche bestimmt sind, „die Fülle der sich aus der Doppelbewegung der Erde ergebenden Erscheinungen mit einem Schlage elegant zu erklären“ (S. 3). Seine Hilfsmittel sind sehr einfacher Art und vom Lehrer selbst zu konstruieren. Das Hauptgewicht legt er aber stets auf direkte Beobachtungen. Werden sich dieselben aber überall, abgesehen von günstigen Verhältnissen, namentlich am gestirnten Himmel in dem Umfange vornehmen lassen, wie der Verfasser dies wünscht? Die äufseren Schwierigkeiten, welche sich einem guten Unterrichte in der Heimatskunde in den Weg stellen, werden auch bei dem in der mathematischen Geographie nicht leicht zu überwinden sein.

E. Maifs-Prag in dem Aufsatze *Die Geometrie im geographischen Unterricht*, Msch. S. 181—187, geht von dem Gedanken aus, dafs die Mehrzahl der von den Geographen auf den unteren Lehrstufen entwickelten Begriffe für den physikalischen und astronomischen Unterricht der Oberstufe unbrauchbar seien, und macht demgemäfs Vorschläge für die Begriffsbestimmungen im Anfangsunterrichte. So empfiehlt er, „gleich im ersten geographischen Unterrichte die Begriffe Horizont, Meridian, Äquator als Ebenen zu entwickeln und zu definieren“ (und zwar als unbegrenzte).

Wir bezweifeln, ob das Fassungsvermögen eines Sextaners diesen Anschauungen gewachsen ist. Wenn Maifs die Definitionen von „Norden“, „Osten“ u. s. w. als „Weltgegenden“ oder „Haupthimmelsrichtungen“ verwirft, und sie als Richtungen in der Horizontalebene bestimmt, so begegnet er sich in dieser Forderung mit Hoffmann (S. 4). Wenn er es aber als verfehlt bezeichnet (S. 183), „immer nur auf den eigenen Standpunkt die Lage aller Objekte zu beziehen“ und demgemäfs „als Ost-West-Richtung diejenige Richtung im Horizont bezeichnet, welche der Verbindungslinie des Auf- und Niedergangspunktes der Sonne an demselben Tage zukommt; die Nord-Süd-Richtung ist diejenige Richtung im Horizont, welche eine zur Ost-West-Richtung Senkrechte besitzt“ (S. 184), so wird durch solches Verfahren gerade der Hauptvorzug des Anfangsunterrichtes eingeschränkt, wenn nicht aufgehoben, nämlich den Schüler zu befähigen, sich gerade von seinem eigenen Standpunkte aus zu orientieren. Wie unsicher ferner die Beobachtungen eines Sextaners über Auf- und Niedergang der Sonne sein müssen, ist doch klar. Viel besser sagt daher Hoffmann (S. 4): „Man bezeichne als Nordrichtung oder kurz Norden diejenige, in die mittags um 12 Uhr der Schatten eines vertikal hängenden Fadens auf eine horizontale Fläche fällt, und gebe Anleitung zur Herstellung einer Windrose mit den vier Haupt- und den vier Nebenrichtungen des Horizontes. Um künftige, nur sehr schwer wieder zu beseitigende Verwirrungen zu umgehen, vermeide man mit möglichster Sorgfalt Wendungen hinsichtlich des Auf- und Untergangsortes der Sonne.“ Hoffmanns Verfahren ist entschieden viel methodischer und dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechender.

Noch weniger können wir Maifs beistimmen, wenn er verlangt, dafs die Begriffe Länge und Breite unter Verwerfung der üblichen Definition als Abstand vom Nullmeridian bezw. Äquator sofort als Winkel aufgefafst werden sollen. Hoffmann bemerkt (S. 14) zutreffend: „Das Verständnis dieser von geographischen Lehrbüchern mit haarsträubender Ungründlichkeit abgefertigten Gröfsen setzt die mathematische Behandlung der Winkel- und Kreisteilung und ihrer Übereinstimmung voraus“, ist somit vor UIII nicht möglich. Da aber auch auf der untersten Stufe der Begriff „Breite“ nicht zu entbehren ist, z. B. bei der Besprechung der Wärmeverhältnisse, so kann ihre vorläufige Definition als Abstand vom Äquator kein Bedenken haben, um so weniger, da dieselbe doch auf einer sofort am Globus zu gewinnenden Anschauung beruht. Wir glauben nicht, dafs dieselbe einer späteren korrekten Auffassung als Winkel hinderlich sein wird, da letztere doch wesentlich eine rechnerische Bedeutung hat, während in dem angezogenen Beispiel jedermann nur an die Entfernung vom Äquator denkt.

— — — —

II. Lehr- und Hilfsmittel.

Atlanten. In Heft 2 des XII. Jahrganges der ZSchG. S. 33 giebt Wolkenhauer nach amtlichem Material ein Verzeichnis der 1890 auf den preufsischen höheren Lehranstalten eingeführten Atlanten und Lehrbücher. Besonders lehrreich ist die tabellarische Übersicht (S. 36), welche die an mehr als zehn Anstalten benutzten Atlanten in absteigender Zahl aufführt, überdies die Jahre 1880 und 1890 vergleicht. Schlagend beweist dieselbe die verdiente Beliebtheit der Debesschen Unternehmungen. Die Mittelstufe ist jetzt an 136 Schulen eingeführt und ist somit der am meisten verbreitete Atlas. Die Oberstufe steht mit 61 Anstalten bereits an vierter Stelle, Dierke und Gäbler mit 48 an fünfter; und alle drei sind erst nach 1880 entstanden. Der viel ältere Atlas von Liechtenstern und Lange nimmt gegenwärtig die zweite Stelle ein (75 in 1890 gegen 35 in 1880). Sydow ist von 90 in 1880 auf 73 in 1890 zurückgegangen. Da er nicht mehr aufgelegt wird, dürfte er bald ganz verschwinden. In der neuen Bearbeitung von Wagner hat er erst an drei Anstalten Eingang gefunden.

Da nicht an allen Schulen Atlaszwang besteht, so gestattet die Übersicht keinen unbedingten Schlufs; z. B. sind einzelne neuere, in vielen Beziehungen recht ansprechende Atlanten in derselben gar nicht oder nur ganz verschwindend vertreten; selbstverständlich fehlen die auf den Elementarunterricht berechneten.

Hummels *Schulatlas* ist Ende 1889 in zweiter Auflage erschienen, welche gegen die erste eine Vermehrung um eine physische und politische Karte von Deutschland enthält. Sonst ist dieselbe unverändert, so dafs wir uns auf die Bemerkungen Jb. 1888, B 230 beziehen können. Neu ist ein *Kleiner Volksschul-Atlas* desselben Verfassers mit 14 Karten. Die Darstellung wesentlicher Gebiete ist dem gröfseren Atlas entnommen; zwei Seiten geben neun nichtdeutsche Länder Europas.

E. Gäblers *Systematischer Schul-Hand-Atlas* hat in seiner dritten Auflage eine von den beiden ersten ganz veränderte Gestalt gewonnen. Der doppelseitige Druck ist aufgegeben, das unhandliche hohe Format durch das übliche ersetzt. Freilich sind deshalb einzelne Karten, z. B. die vorzügliche physische von Deutschland, gebrochen. Hinzugefügt sind: eine politische Karte von Deutschland mit Terrain, der deutsche Kolonialbesitz und zahlreiche Kärtchen, Städte mit näherer Umgebung und charakteristische Einzelheiten enthaltend. Eine Reihe von Ausstellungen, Ungleichheit in der Stoffauswahl betreffend, welche R. Lehmann *Vorlesungen* S. 259 Anm. 3 gelegentlich der ersten Auflage erhebt, sind leider noch nicht berücksichtigt. Die in der zweiten Auflage „Ausgabe für Berlin“ vorhandenen, auf den heimatkundlichen Unterricht in Berliner

Schulen berechneten Karten sind jetzt in erweiterter Gestalt in einem besonderen Hefte *Berliner Heimat-Atlas* vereinigt. Auf Pläne der inneren und ganzen Stadt folgt eine Karte der weiteren Umgebung (Nebenpläne: Potsdam und Zoologischer Garten) und je eine physische und politische Karte der Mark Brandenburg. Eine Übersicht der territorialen Entwickelung Preufsens macht den Beschlufs.

Keil und Rieckes *Deutscher Schulatlas* ist zwar in seiner 36. Auflage nicht unerheblich vermehrt worden, hat aber in der Terrain-Darstellung die von Lehmann S. 249 vermifste Generalisierung und ausdrucksvollere Unterscheidung des Bedeutenderen vom Geringeren noch nicht durchgeführt.

Die 9. Auflage von Debes' *Elementar-Atlas* (bis zur 7. hiefs derselbe „Kleiner Schul-Atlas“, in der 8. „Volksschul-Atlas“) hat den von Lehmann S. 258 in der Kritik der 8. Auflage ausgesprochenen Wunsch, das Physische mehr in den Vordergrund treten zu lassen, durchaus berücksichtigt. Er kann nunmehr in seiner jetzigen Gestalt als eine der Mittel- und Oberstufe vollkommen entsprechende Unterstufe betrachtet werden, wodurch er eine seinen absoluten Wert überragende Bedeutung gewinnt.

Der *Dresdner Schul-Atlas* von R. Andree und S. Ruge entspricht genau dem „Berliner Schul-Atlas“ von Andree und Schillmann (vgl. Jb. 1888 B S. 230), d. h. der Grundstock der Andreeschen Karten ist derselbe, nur die Heimatskarten sind natürlich verschieden.

Der neue *Volksschul-Atlas* von R. Schmidt in 32 Hauptkarten zeigt mit dem Andreeschen in der gesamten Darstellungsart solche Übereinstimmung — nur die Flüsse sind bei Schmidt nicht so derb ausgeführt, auch giebt er etwas mehr Stoff — dafs, wenn der Titelvermerk nicht wäre, man unbedingt auf eine Herstellung in derselben artistischen Anstalt schliefsen würde.

H. Langes *Volksschul-Atlas* hat im Berichtsjahre die 200. Auflage erlebt. Trotz der grofsen Verbreitung, die übrigens der Bestimmung entsprechend sich wesentlich auf Elementarschulen beschränkt — nach der Übersicht ist er an 41 höheren Lehranstalten eingeführt — entspricht er doch den neueren Anforderungen keineswegs. Die Darstellung der Bodenerhebungen, meist nur in schwarzen Schraffen, und auch da, wo es gar nicht nötig ist, durch politisches Flächenkolorit überlagert, ist durchweg unübersichtlich, zum grofsen Teil ungenügend. Der Stoffauswahl ist gar keine Sorgfalt gewidmet. Viele Namen, besonders von Städten, sind zu entbehren. Wenn wir nicht irren, war dieser Atlas der erste, der bei verhältnismäfsig reichem Inhalte, übrigens nur in politischer Hinsicht, für eine Mark angeboten wurde. Das erklärt wohl seine Verbreitung. Aber Hummels, Gaeblers, Debes' und Perthes' Elementaratlanten sind nicht teurer, aber erheblich besser.

Wandkarten. E. Gaebler hat in Übereinstimmung mit seinem Atlas auch Wandkarten herausgegeben (vgl. Jb. 1888 B S. 229). Vor uns liegt das Deutsche Reich, Alpengebiet und die Nachbarländer (physikalisch) in dritter, neu bearbeiteter Auflage, welche durch ihre Korrespondenz mit Blatt 11 und 12 des Atlas, aber auch an sich durch ihre derbe Ausführung viele Vorzüge besitzt.

H. Kieperts Neubearbeitungen der *Volksschul-Wandkarte von Palästina* und der *Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde* teilen die bekannten Vorzüge und Nachteile aller Publikationen des berühmten Kartographen: aufserordentliche Genauigkeit und geringe Fernwirkung.

Nicht dem Schulgebrauche, sondern zur eingehenden Orientierung für alle, welche an der Entwicklung *Deutsch-Ostafrikas* Interesse nehmen, dient die *Spezialwandkarte* von F. J. Kettler, welche auch die Nachbargebiete bis nordwärts zu den italienischen, südlich bis zu den portugiesischen Besitzungen umfafst und westwärts noch den Bangweolo-See einschliefst. Der Mafsstab einer Wandkarte wurde gewählt, um Einzelheiten geben zu können, welche auf den bisherigen Darstellungen fehlen.

Lehr- und Hilfsbücher. Aus der Leitfaden- und Lehrbücherlitteratur ist im Berichtsjahre eine Erscheinung von allgemeiner Bedeutung nicht hervorgetreten. Einige wohlbekannte und einige minder bekannte Lehrbücher sind in neuen und „verbesserten“ Auflagen erschienen, aber das Urteil läfst sich nicht zurückhalten, dafs von dem Bestreben, den neueren Anforderungen der Schulgeographie gerecht zu werden, welches in der Kartographie so auffallend hervortritt, in der Lehrbuchlitteratur wenig zu merken ist. Und doch ist der einzuschlagende Weg durch Kirchhoffs *Schulgeographie* deutlich vorgezeichnet.

Erfreuliches ist auf dem Gebiete der Heimatskunde geleistet worden. Die *Landeskunde der preufsischen Rheinprovinz* von A. Pahde, welche in die Reihe der bekannten Ergänzungshefte der v. Seydlitzschen Schulgeographie gehört (vgl. Jb. 1889 IX 11), steht vollkommen auf der Höhe der neueren Anschauungen. Wie ansprechend z. B. ist die Einteilung der Ortskunde nach Flufsgauen durchgeführt! Die *Materialien zur Heimatskunde im Anschlufs an Stuttgart und Umgebung* von W. Seytter zeigen das Bestreben, Kenntnis der Heimat und wesentlicher Grundbegriffe durch wirkliche Anschauung zu vermitteln. Trotz mancher Mängel gehört das Buch zu den wenigen brauchbaren Heimatskunden.

Auf das Studium der Namenkunde wird neuerdings viele Sorgfalt verwendet, doch nicht immer mit entsprechendem Erfolge. *Die Namenkunde der Länder und Städte des Deutschen Reiches* von Oskar Kausch giebt zunächst die Erklärung der Länder- und Provinznamen, sodann der in denselben liegenden wichtigsten Orte, jedesmal alphabetisch

geordnet. Bereits die Anlage erscheint uns verfehlt. Denn welchen Nutzen gewährt die Aufzählung der Namen nach einzelnen Provinzen oder Bundesstaaten, da man zur Aufsuchung eines Namens stets das Register benutzen wird? Überflüssig sind die zahlreich eingestreuten geschichtlichen Bemerkungen, soweit sie nicht der Namenerklärung dienen. Der Hauptfehler des Buches aber ist der Mangel an kritischer Sichtung der benutzten Quellen. Eine Namenkunde des Deutschen Reiches mit vollständigem, wissenschaftlich geordnetem, kritischem Apparat wäre ja ein hochwillkommenes Werk. Aber das kritiklose Zusammentragen aller möglichen Erklärungen oft ganz kindlicher Art hat geringen Wert. Einen recht guten Eindruck macht dagegen die Arbeit von Weisker, *Slavische Sprachreste, insbesondere Ortsnamen aus dem Havellande*, I. Teil. Die Namen sind ihrem Ursprunge nach geordnet. Deshalb zerfällt die Schrift in Kapitel wie: Benennungen nach Völkernamen, Gewässern, Verhältnissen der Erdoberfläche, Wald- und Walderzeugnissen u. s. w. Der Verfasser hat mit sprachlicher und geschichtlicher Gründlichkeit gearbeitet und der Landeskunde der Mark ein wertvolles Hilfsmittel geschenkt.

Die Litteratur der Charakterbilder ist durch ein neues, drei Bände starkes *Lesebuch zur Erdkunde* von Joh. Meyer bereichert worden. Je ein Band ist Deutschland, Europa und Aufsereuropa gewidmet. Das Buch ist gut. Der Umfang gestattet Lücken zu vermeiden. Die Quellen sind sorgfältig ausgewählt; wo solche dem Verfasser nicht zu Gebote standen, hat er Vorgänger benutzt. Jeder Abschnitt ist mit Quellenangaben versehen, die in einem solchen Werke niemals fehlen sollen. Für Schülerbibliotheken ist das Werk zu empfehlen. Auch die *Bilder aus dem Völkerleben aller Weltteile* von A. Gillwald lesen sich gut. Wie sehr Afrika das Interesse der Jugend fesselt, beweist, das B. Volz' geschickte Bearbeitung von *Stanleys Reise durch den dunklen Weltteil* bereits in fünfter Auflage vorliegt.

Zum Schlufs wollen wir auf einige Erscheinungen hinweisen, die kein Lehrer ohne Nutzen für den Unterricht lesen wird. Das lebhaft erwachte Interesse an allen kolonialen Unternehmungen hat M. Geistbeck veranlafst, eine *Kolonial-Bibliothek* zu schaffen, als Führer durch die Kolonieen der europäischen Staaten. Der vorliegende erste Band, Britisch Nordamerika, Britisch Indien nebst Ceylon umfassend, zeichnet sich durch eine knappe, doch alles Wissenswerte berührende Darstellung aus.

Die im Verlage von Eduard Baldamus in Leipzig erscheinende *Bibliothek der Länder- und Völkerkunde* enthält eine Reihe gut geschriebener Reiseschilderungen und Abhandlungen, unter denen uns die von Bernhard Schwarz besonders bemerkenswert erscheinen.

Für die Beurteilung der Stanley- und Emin Pascha-Frage wird man stets genötigt sein, auf die Briefe des ersteren, herausgegeben von

J. Skott Keltie (deutsch von H. v. Wobeser) — sie haben in den ersten Wochen ihres Erscheinens zehn Auflagen notwendig gemacht — und das Reise-Tagebuch von P. Aug. Schynse, *Mit Stanley und Emin Pascha durch Deutsch Ostafrika*, herausgegeben von K. Hespers zurückzugreifen. Das *Nilquellengebiet nach dem gegenwärtigen Umfange der Erforschung* schildert anschaulich unter kritischer Sichtung des Materials E. Wiechmann.

Über des Grafen Moltke *Wanderbuch* und *Briefe aus Rufsland*, die in dem Berichtsjahre in fünfter bezw. dritter Auflage erschienen sind, noch etwas zu sagen, was wie eine Empfehlung klingt, wird niemand dem Referenten zumuten. Das Andenken des grofsen Toten in der Jugend stets wach zu erhalten, ist auch dem Geographielehrer möglich, wenn er ausgewählte Kapitel zu direkten Mitteilungen benutzt.

Die Welt der Slaven von Fr. von Hellwald gestattet dem Lehrer, sich über die gesammte slavische Kultur mühelos zu orientieren.

Das *Thüringer Wanderbuch* (im Berichtsjahre Band 4) von August Trinius und die *Heidefahrten* von August Freudenthal sind nach Stoff und Darstellung eng verwandte Bücher. Geschichtliche Untersuchungen an Landschaftsbilder angeknüpft geben fesselnde Schilderungen erinnerungsreicher Stücke des deutschen Bodens.

X.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Auf Anregung von J. C. V. Hoffmann fand im Berichtsjahr ein Kongrefs von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaft an höheren Lehranstalten Deutschlands zu Jena statt. Die regelmäfsige Wiederholung derartiger Versammlungen wurde beschlossen. Allgemeine Anerkennung fanden die Wünsche, dafs die Stundenzahl für Mathematik in den Tertien erhöht und dafs dem Lehrer in der Auswahl des von ihm zu behandelnden Stoffes eine angemessene Freiheit gewährt werde. Aus den zahlreichen bemerkenswerten Äufserungen und Anträgen seien noch einige hervorgehoben: P. Kramer betrachtet die Mathematik in erster Linie als Grundlage und Vorstufe der Physik, ihm genügt der in den Lehrplänen von 1882 vorgeschriebene Lehrstoff; doch möchte er den geometrischen Unterricht erst in IV beginnen. Suchsland findet die algebraischen Übungsbücher zu umfangreich, sie sollen durchrechenbar sein und im nächsten Jahrgang durch eine neue Auflage mit neuen Aufgaben ersetzt werden. Auch er nimmt Kramers Idee (vgl. Jb. 1889 X, 2) von der Nützlichkeit der Lektüre von Klassikern auf und weist auf Ostwalds Sammlung (Jb. 1889 XI 84) hin. Pietzker empfiehlt für das Abiturienten-Examen die Stellung von Aufgaben, welche dem Schüler Gelegenheit geben, in zusammenhängender Darstellung seine Fähigkeit im mathematischen Denken zu beweisen. Im französischen Baccalaureatexamen wird neben dem problème regelmäfsig eine question de cours gegeben, welche einigermafsen der Pietzkerschen Forderung entspricht. Schlömilch sieht das Endziel des mathematischen Unterrichts nicht in der Physik sondern in der Stereometrie und verlangt auch, besonders vom Lehrer, richtige und gute Zeichnungen. Dafs die Forderung von

4 Stunden für den mathematischen Unterricht nicht zu anspruchsvoll ist, belegt Krumme durch den preufsischen Lehrplan von 1816, welcher 6 Stunden Mathematik durch alle Klassen enthält.

Die 4 Stunden sind auch eine Forderung Röslers in einem Vortrag über die Stellung der Mathematik an den Gymnasien. Er hält es für wünschenswert, dafs mehr Direktorenstellen durch Mathematiker besetzt werden, und dafs die Philologen das Vorurteil von der besonderen mathematischen Befähigung mit bekämpfen helfen. Immerhin mufs zugegeben werden, dafs zahlreiche Mathematiker dies „Vorurteil“ innerhalb gewisser Grenzen teilen und anerkennen, dafs es Schüler giebt, deren Befähigung für Mathematik erheblich zurücksteht hinter der für Sprachen und umgekehrt. Die Hauptursache der scheinbaren Unfähigkeit sonst tüchtiger Schüler liegt allerdings, wie P. Güfsfeldt in seiner *Erziehung der deutschen Jugend* hervorhebt, im Anfangsunterricht und er verlangt, dafs „dem gescheitesten und wohlwollendsten Lehrer die Einführung der jugendlichen Geister in die Mathematik anvertraut werde. Die einzelnen Klassen, eigens für den mathematischen Unterricht gebildet, sollten die Schülerzahl von 12 nicht übersteigen“.

Die *pädagogische Ausbildung der Kandidaten* der Mathematik und Physik in den Gymnasial-Seminarien mufs nach Gercken folgende Gebiete umfassen: Allgemeine Pädagogik und pädagogische Psychologie, philosophische Grundlagen der speziellen Fächer nebst Methodik und Didaktik derselben und der verwandten Disciplinen, Schulgesetzgebung und Schulhygiene. Ganz besonders betont der Verfasser die Philosophie, deren Studium aber doch eigentlich auf die Universität gehört. Dankenswert ist die Anführung einer gröfseren Anzahl von mathematischen Schulwerken, dagegen ist die Physik sehr stiefmütterlich behandelt. Der Kandidat soll im ersten Jahr gar nicht experimentieren, obgleich er das doch thatsächlich nicht auf der Universität lernen kann und nirgends ihm ein erfahrener älterer Kollege so viel unfruchtbare Arbeit sparen kann als auf diesem Gebiet. Dafs die Hauptquelle für Förderung des physikalischen Unterrichts, Poskes Zeitschrift, nicht erwähnt wird, ist auffallend. Da die Seminarien nicht an Universitäten sondern an Gymnasien gelegt sind, ist ihr Zweck doch wohl in erster Linie praktische Ausbildung für den Lehrerberuf, aber nicht theoretische zum pädagogisch-philosophischen Schriftsteller oder Direktor. Weder Frick noch H. Schiller stellen so weitgehende Forderungen.

Die Bedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer für die allgemeine Bildung findet Thieme richtiger in F. Pietzkers Schrift *Humanismus und Schulzweck* als bei Paulsen dargestellt. S. Günther verlangt, dafs die Mathematik nicht blofs „als Schleifmühle des Geistes“ betrieben werde unter Vernachlässigung sachlicher Kenntnisse. Auch Lorberg macht darauf aufmerksam, dafs man neuerdings nicht selten in das Extrem verfalle, das zusammenhängende mathematische Wissen gegenüber dem Können allzusehr zu vernachlässigen. Die erziehende Kraft des mathematischen Unterrichts liegt namentlich in dem Bewufstsein des

Schülers, einen bestimmten Gedankenkreis vollständig zu beherrschen. Deshalb soll aus dem System des Lehrbuchs alles überflüssige Beiwerk fortgelassen werden. Auch Günther warnt vor Kniftologien bei Konstruktionsaufgaben. Während er das Pensum der Gymnasien in der Algebra durch Fortlassung des binomischen Lehrsatzes und der kubischen Gleichungen beschränkt, verlangt er von den Realanstalten die Berücksichtigung der sogenannten höheren Geometrie in dem Umfang, wie Fürstenau sie in Wiesbaden betrieben. Darstellende Geometrie hält er für wünschenswert, projektive Geometrie nicht für unentbehrlich. Die Koordinatengeometrie mufs auch dem Human-Gymnasiasten bekannt sein. Krystallographie scheint ihm nützlich, für Astronomie verlangt er einen halbjährigen Lehrgang, ausgehend vom geozentrischen System.

Fr. Pietzker hat die Beziehungen zwischen dem mathematischen und physikalischen Unterricht dahin festgestellt, dafs beide nicht nur durch Personal-, sondern auch durch Sach-Union verbunden werden sollen. Das rein formalistische Element sei bei den Mathematikern zu sehr in den Vordergrund getreten. Dem mathematischen Unterricht müsse die Aufstellung und mathematische Auswertung der physikalischen Formeln nicht nur überlassen, sondern auferlegt werden.

Von den lateinlosen höheren Schulen verlangt Vollhering, dafs auf ihnen die nur formal-bildenden Teile der Mathematik gegenüber den praktisch nützlichen zurücktreten. Da das heuristisch-genetische Lehrverfahren mehr Zeit in der Klasse, allerdings weniger häusliche Arbeit beansprucht, wünscht er Erhöhung der Stundenzahl und zwar an 6klassigen Schulen mindestens 16 Stunden Rechnen und ebensoviel Mathematik.

Matthaei hat in einer Abhandlung über den Zeichenunterricht (Jb. 1889 XII 1) die Mathemetik so sehr bevorzugt, dafs man fast gegen das Danaergeschenk mifstrauisch werden möchte. Freihandzeichnen ist in der Mathematik jedenfalls dem Schüler weder im Heft noch an der Tafel zu gestatten, solange Zirkel und Lineal ausreichen. Dafs diese beiden Wandtafel-Instrumente in jeder Klasse vorhanden sind, ist eine unerläfsliche Forderung. Auch soll der Zeichenlehrer dem Geometrielehrer nicht den anregendsten Teil der Konstruktionen vorwegnehmen; die Aufstellung des Lehrstoffes im Zeichnen mufs gleichzeitig mit der für die Mathematik erfolgen.

Die *Verdeutschung von Kunstausdrücken* in der Mathematik ist Gegenstand eines Vortrags von Erler und eines Aufsatzes von Buchdrucker gewesen. Beide sind gegen behördliche Verfügungen, der erstere für ein behutsames, der letztere für ein energisches Vorgehen der Fachmänner. Praktisch hat Martus die Sache in seiner Raumlehre in Angriff genommen, doch verfährt er nicht ultraradikal und behält u. a. noch folgende Wörter bei: Linie, Quadrat, Trapez, Ellipse, Spirale, Cylinder, Formel, Figur, Nummer, Minute, Sekunde. Dagegen wendet er für folgende Fremdwörter stets die deutschen Ausdrücke an: Analysis Vorbereitung, arithmetisches Mittel Gröfsenmitte, Basiswinkel Grundwinkel, Centrale

Achse, Centriwinkel Winkel am Mittelpunkt, Determination Abschlufs, Deltoid gleichschenkliges Viereck, Diagonale Eckenlinie, harmonisch verhältnisgleich, Hypotenuse gröfste Seite, indirekter Beweis Abweis, irrational nur annähernd bestimmbar, Kathete kleinere Seite, kommensurabel gemeinsames Mafs besitzend, kongruent völlig übereinstimmend, Konstruktion Ausführung, parallel gleichlaufend, Parallelogramm Raute, Peripheriewinkel Winkel am Umfang, proportional verhältnisgleich, Proportionale Verhältnisglied, Rhombus gleichseitige Raute, Sekante schneidende Gerade, Tangente Berührungslinie. Selbst wenn man dem Prinzip beistimmt, wird man die Verbesserungsbedürftigkeit einer Reihe dieser Ausdrücke anerkennen. M. Simon empfiehlt In- und Umkreis zu sagen, „einbeschrieben“ und „umbeschrieben“ sind falsche Wörter; Sanders bemerkt, dafs nicht der Kreis, sondern das Dreieck „umschrieben“ ist.

In einer eingehenden Besprechung des Jahresberichtes für 1887 macht Mahler darauf aufmerksam, dafs die vom Berichterstatter empfohlene Teilung der Schüler in Staffeln mit verschiedenen Aufgaben beim Extemporaleschreiben die Korrektur erschwert, was zugegeben werden mufs. Als Hausarbeiten empfiehlt J. Hoffmann (Wien) statt der 14tägigen Reinschriften stündliche kleine Arbeiten, die alle Nebenrechnungen enthalten müssen. Bork führt zur Erleichterung der Übersicht und Korrektur der geometrischen Konstruktionsaufgaben eine Hieroglyphenschrift ein. Der Berichterstatter ist nach längerem Gebrauch einer solchen wieder davon abgegangen und hält die Auffindung des kürzesten sprachlichen Ausdrucks, den die Redaktion des „Gymnasiums“ empfiehlt, für eine zu nützliche deutsche Übung, um sie zu Gunsten einer Zeitersparnis fallen zu lassen.

Knabes Abhandlung *Über den direkten Beweis* ist allerdings philosophisch, enthält aber eine Reihe mathematisch und pädagogisch nützlicher Bemerkungen. So macht er auf die Schwierigkeit aufmerksam, die Grenzlinie zwischen der anschaulich erkannten und der bewiesenen Wahrheit zu finden. Aus der Programmschau in Hoffmanns Zeitschrift hat Siewers folgende statistischen Schlüsse gezogen: 1. Die pädagogischen Abhandlungen stehen den übrigen an Zahl erheblich nach. 2. Höchstens ein Viertel der Abhandlungen sind für Schüler verständlich. 3. Eine grofse Anzahl Abhandlungen bleiben unabgeschlossen

H. Schotten fafst in seinem weiter unten ausführlicher zu besprechendem Buche *Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts* die Reformbestrebungen auf diesem Gebiet in folgende Thesen zusammen: 1. Der geometrische Unterricht mufs vor dem arithmetischen entschieden bevorzugt werden, weil er die Grundlage bildet, weil er in den unteren Klassen verständlich ist. 2. Der arithmetische Unterricht beginnt erst in Sekunda. Einzelne Teile erfordern nur mechanische Einübung. 3. Die Methode des geometrischen Unterrichts ist im Sinne der neueren Geometrie umzuformen, ohne jedoch die Zwecke der Schule zu verleugnen. 4. Der Zeichenunterricht mufs für alle Klassen obligatorisch gemacht werden, ist

jedoch im systematischen Zusammenhange mit der Geometrie zu erteilen, also ein rein geometrisches Zeichnen. Die erste und dritte These sind Abstraktionen aus der Litteratur, die 2. u. 4. hat Schotten zur Stütze der beiden anderen als praktische Grundsätze aufgestellt. An Zustimmung und Widerspruch wird es ihm nicht fehlen.

2. Rechenunterricht.

Den *Rechenunterricht an höheren Lehranstalten* behandelt Hg. Weisflog auf Grund umfangreicher Litteraturkenntnis und praktischer Erfahrung mit wohlthuender Wärme. Der Hauptnachdruck soll auf die erziehliche Seite des Rechnens gelegt werden unter Berücksichtigung des späteren algebraischen Unterrichts, dann werde sich i. a. die praktische Fertigkeit von selbst ergeben. In Sexta beginnt er den Unterricht mit der Einführung von Klammern, der Teilbarkeit der Zahlen und den gemeinen Brüchen. Wenn der Verfasser hier betont, dafs nach „wenigen Regeln" alles gerechnet werden soll, so möchte damit gerade der Schematismus, dem er entgegenarbeiten will, sich wieder einschleichen. In Quinta werden die Dezimalbrüche, das Münz-, Mafs- und Gewichtssystem durchgenommen. Während das Kopfrechnen in den Mittelpunkt gestellt wird, hat der Verfasser eine entschiedene Abneigung gegen das „Üben", d. h. das schriftliche Ausführen vieler gleichartigen Aufgaben, obgleich ohne dasselbe die Rechenfertigkeit selten gewonnen und rasch verloren wird.

J. Rüefli verteidigt sehr energisch Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze gegen Knilling. R. Niemeyer giebt eine Anleitung für den ersten Rechenunterricht unter Betonung der unbestimmten Zahlwörter. Beide Schriften sind lesenswert, liegen aber dem Bericht ferner. Vollhering verlangt, dafs der Schüler einer höheren Lehranstalt überall und immer dem Altersgenossen in der Volksschule im Rechnen überlegen sei. O. Herweg giebt in seinen *Math. Kleinigkeiten* einige nützliche Winke, die besonders Anfängern im Lehrfach gute Dienste thun können. In den meisten Punkten stimmt er mit Kallius überein. Das 1×1 ist nicht so sicher bekannt, wie man bisweilen annimmt, viele Menschen können nur das halbe 1×1, d. h. sie wissen 6×7 sofort und müssen sich bei 7×6 besinnen. Herweg empfiehlt Vorübungen, wie Zehner $\times$ Hunderter $=$ Tausender, österreichische Subtraktion, Nebenstellung des Multiplikators, Neunerprobe. J. Schnelliger wünscht, dafs die Ziffern senkrecht geschrieben werden, um richtig untereinandergesetzt werden zu können. Neben der gewöhnlichen Dreiteilung führt er eine aber nur für das logarithmische Rechnen und die Theorie des Zahlensystems brauchbare Schreibweise ein: 756 3, 428 statt 7 563,428.

Der Begriff *„Dividieren"* wird von Vollhering und Unger verschieden definiert. Während der erstere nur das „Messen" anerkennt, will letzterer auch das „Teilen" zu seinem Recht kommen lassen. J. C. V. Hoffmann empfiehlt für das erstere das Zeichen $\div$, für das letztere

den Bruchstrich. Olbricht giebt eine sozusagen graphische Methode zur Lösung von Regeldetriaufgaben unter verdeckter Anwendung der Proportionen. Für Handels- und Fachschulen mag das Vorzüge haben, im allgemeinen dürfte der Schlufs auf die Einheit und später die Benutzung algebraischer Formeln nützlicher sein.

Dagegen scheint die *Bruchrechenmaschine* von H. W. Beumann ein sehr gutes methodisches Hilfsmittel zur ersten Erklärung der Brüche zu sein. An einer russischen Rechenmaschine sitzen statt der Kugeln auf dem ersten Draht zwei ungeteilte Klötze, dann zwei halbierte, dann gevierteilte, gedrittelte u. s. w.

3. Arithmetischer und algebraischer Unterricht.

Eine anziehend geschriebene Geschichte der Darstellung der Zahlen und der sieben ersten Rechnungsarten hat Seeger in einer Programmabhandlung gegeben.

Aus dem reichhaltigen Aufsatz von Isenkrahe über *Die Möglichkeit gleichförmig gebildeter Stufenregeln über Summen und Differenzen, Produkte und Quotienten, Potenzen und Wurzeln* können nur Einzelheiten hervorgehoben werden unter dringendem Hinweis auf die Originalarbeit in den LL. Es werden einige neue Namen eingeführt, wie Operand, Operator, Auktor, Minutor, Extraktor, Radikator. Für alle Regeln wird der Grundsatz aufgestellt, dafs der nicht erwähnte Teil eines Ausdrucks unverändert bleibt. Eine Gruppe von Regeln diene als Beispiel. Eine Summe wird vermehrt, indem man den Augend vermehrt oder den Auktor vermehrt; ein Produkt wird multipliziert, indem man den Multiplikand multipliziert oder den Multiplikator multipliziert; eine Potenz wird potenziert, indem man den Dignand potenziert oder den Dignator — multipliziert. Im Anschlufs daran empfiehlt der Verfasser die einstufige Schreibung von Potenzen, Wurzeln, Logarithmen. Statt 10^3 wird $\underline{10}\;\overline{3}$, statt $\sqrt[3]{1000}$ wird $\dot{1}000\;3$, statt log 1000 zur Basis 10 wird $\underline{1000}\,\vdots\,\underline{10}$ geschrieben. Auch Kewitz möchte das Wurzelzeichen fortschaffen und stets durch den Bruchexponenten ersetzen.

Die Lehre von den *Logarithmen* wünscht O. Presler von den höheren Bürgerschulen auszuschliefsen, da die meisten Schüler sie später nicht brauchen, da sie nicht im Einjährigen-Examen und nicht in den betreffenden Klassen der Gymnasien verlangt werde. P. J. Breuer giebt eine Darstellung der Lehre von den Logarithmen nach dem vorwiegend suchenden Lehrverfahren, in welchem sich mehrere allgemein methodische Sätze befinden. Jeder im Unterricht verwandte Satz mufs entweder elementar bewiesen oder fortgelassen werden. Verschanzung hinter die „höhere Mathematik“ ist unstatthaft. Zur Klarstellung eines Satzes werde derselbe recht vielseitig beleuchtet und vielleicht mehrfach bewiesen, aber man verlange nicht, dafs der Schüler jeden besprochenen Beweis selbständig

wiedergeben kann. Das ist eine billige Rücksicht; dagegen stellt Frey Sekundaner doch etwas zu tief, wenn er ihnen nicht schwerere Aufgaben zumutet, als in seiner Programmabhandlung enthalten sind.

Für die Rentenrechnung empfiehlt Th. Walter, nicht von der geometrischen Reihe, sondern von der Division $z^n - 1 / z - 1$ auszugehen. Die verschiedenen Sparprobleme sind dann übersichtlich geordnet und die zugehörigen Beispiele aus Heis und Bardey angeführt.

Wellmanns Darstellung der Kombinationslehre hat neben manchen praktischen Entwickelungen den Fehler, dafs von der üblichen Terminologie abgewichen wird und z. B. Kombinationen ohne Permutationen als Variationen bezeichnet werden im Gegensatz zu Baltzer, Reidt, Fr. Meyer, E. Fischer u. a.

Mit Genufs gelesen und sofort im Unterricht verwandt hat der Berichterstatter einen Aufsatz von J. E. Böttcher in den LL. *Über Gleichungen und ihren Ansatz.* Die einzige aber stets mit Erfolg verwendbare Anweisung für die Bildung einer Gleichung, die nur in Worten gegeben, findet Böttcher in der Verfolgung eines schon von Bernouilli ausgesprochenen Gedankens. Man nehme eine ganz beliebige, aber bestimmte Zahl und mache mit ihr die Probe. Diese stimmt nicht, aber sie zeigt, wie man mit der allgemeinen Zahl x zu rechnen hat. An jeder Gleichung sind dann folgende Operationen auszuführen: 1. Bilden, 2. Ordnen, 3. Lösen, 4. Deuten, 5. Prüfen; zwischen 2. und 3. empfiehlt es sich, bei mehreren Unbekannten das Eliminieren einzuschalten. Die Deutung mufs in Worten gegeben, die Prüfung immer an der ursprünglichen Aufgabe, nicht an dem Ansatz, mit bürgerlicher Rechnung vorgenommen werden. Recht übersichtlich ist auch die Verteilung der verschiedenen Gleichungen auf die verschiedenen Zweige der Mathematik je nach der Übersetzung des Gleichheitszeichens in die gewöhnliche Sprache: $7 + 5$ ist gleich 12 (Einzelaussage, gemeine Arithmetik), $a + b$ ist immer gleich $b + a$ (Lehrsatz der allgemeinen Arithmetik), $x + 5$ werde gleich 12 (Aufgabe der Algebra), ebenso $x + y$ werde gleich 12 und zugleich $x - y$ gleich 2, $x^2 + y^2$ bleibe gleich a^2 (Funktionenlehre).

Eine Methode der Auflösung von Systemen von Gleichungen hat B. J. Clasen mitgeteilt. Da dieselbe aber erst bei 5 und mehr Unbekannten erhebliche Vorteile gewährt, hat sie für die Schule wenig Interesse.

4. Geometrischer Unterricht.

M. Raschigs *Erkenntnistheoretische Einleitung in die Geometrie* ist ansprechend und leicht verständlich geschrieben. Benutzt sind die Arbeiten von Baltzer, Baumann, Donath, Erdmann, Funke, J. C. V. Hoffmann, Kroman, Stumpf und Wundt.

E. Höbel fafst seine Ansichten zur *Reform des planimetrischen Unterrichts* in den Satz zusammen: „Der Unterricht mufs anschaulich sein und der Lehrstoff zum bleibenden Eigentum des Schülers gemacht

werden. Eine weise Beschränkung des gedächtnismäfsigen Wissens, gründliches Erfassen des Wenigen ist besser, als vieles oberflächlich kennen zu lernen.“ „Die Lehrsätze müssen so geordnet werden, dafs der Schüler die Beziehung derselben untereinander und den Zusammenhang des Ganzen leicht findet und nicht aus dem Auge verliert.“ Im einzelnen bemerkt er, dafs ein kleiner Vortrag, z. B. über das gleichschenklige Dreieck, viel wertvoller sei, wie die Reproduktion eines komplizierten Beweises. Die Teilung von Strecken und Winkeln durch Probieren soll nicht übergangen werden. Bei den ersten Beweisen vermeide man die algebraische Schreibweise. Statt vom geometrischen Ort spreche man von der Linie, die „lauter und alle Punkte enthält, die u. s. w.“ Die Verteilung auf die Klassen ist die übliche, doch läfst er auf die Flächenvergleichung die Flächenberechnung und auf diese die Lehre von der Ähnlichkeit folgen.

Vollhering betont die Konstruktionsaufgaben, aber nicht diejenigen mit gehäuften Schwierigkeiten. Er verlangt vollständige Durcharbeitung der einfachen Aufgaben mit ausführlicher Determination zur Gewinnung von Lehrsätzen.

Aus Herwegs Programmabhandlung seien einige methodische Sätze angeführt. „Die Voraussetzung ist die Angabe dessen, was dem Inhalt des Lehrsatzes gemäfs der Reihe nach gezeichnet werden mufs.“ Diese Zeichnung hat der Schüler auch zunächst anzufertigen, anfangs nach dem Augenmafs, später in korrekter Form. Einen Lehrsatz umkehren, heifst nicht Voraussetzung und Behauptung, sondern einen Punkt der Voraussetzung mit einem Punkt der Behauptung vertauschen. Beweglichkeit der Figuren, strenge Beobachtung der homologen Reihenfolge bei kongruenten und ähnlichen Dreiecken sind weitere Forderungen des Verfassers. Was er „Citatenschatz“ nennt, hat Fenkner als „Beweismittel“ (vgl. Jb. 1888 B 259) zusammengestellt. Die geometrischen Örter sollen nach Herweg von den Schülern dadurch gefunden werden, dafs sie vier Punkte zeichnen, welche die gewünschte Bedingung erfüllen. Die Schrift enthält noch eine gröfsere Anzahl nützlicher Bemerkungen.

Die *Lehre vom Winkel* hat J. C. V. Hoffmann in zwei Aufsätzen zum Teil im Gegensatz zu Schotten (vergl. Jb. 89 X 22) etwa in folgendem Gedankengang behandelt: Der ebene Winkel ist ein Liniengebilde bestehend aus zwei zu einander geneigten Geraden, die bis zum Treffpunkt verlängert, also von diesem einseitig begrenzt werden. Das Winkelgebilde stellt eine offene Figur dar, welche einem Ebenenstück die Form [eines offenen Kreisausschnittes] erteilt. Das wesentliche Merkmal des Winkels ist die Lage und die aus dieser folgende Neigung der Geraden. Diese ändert sich allerdings durch Drehung, letztere ist aber die Ursache und nicht die Wirkung. Die Richtung der Geraden ist das Streben vom Anfangspunkt der Geraden nach dem Ziel, kann also nicht wesentliches Merkmal des Winkels sein, deshalb ist auch die Definition als Richtungsunterschied zu verwerfen. Die zweite Abhandlung läfst den Winkel durch Drehung zweier ursprünglich parallelen Geraden entstehen und unter-

scheidet dabei Neigung und Abweichung der Geraden in eigentümlicher Weise.

Für die „didaktisch beste Darstellung der *Parallelentheorie*“ empfiehlt A. Schmitz Schlömilchs Lehrsatz: „Zwei Gerade, welche sich nicht schneiden, haben die gleiche Richtung, und zwei Gerade, welche nicht gleiche Richtung haben, schneiden sich.“ Die Redaktion des Gm. vermifst eine einwurfsfreie Definition von „Richtung“.

Aus einem Aufsatz von Langenheim hebt Sextus Empiricus als allerdings einziges Bemerkenswertes folgenden Beweis für die *Winkelsumme im Dreieck* hervor. Die Winkelsumme im Rechteck ist 4 R., wie die Anschauung ergiebt. Teilt man dasselbe in zwei Dreiecke, so betragen die Winkel desselben zusammen je 2 R. Setzt man zwei rechtwinklige Dreiecke mit je einer gleichen Kathete zusammen, so erhält man ein beliebiges Dreieck, dessen Winkelsumme nach Abzug des Flachwinkels 2 R. beträgt.

K. Rudels Abhandlung über *Verwertung der Symmetrie im Geometrie-Unterricht* wird von Henrici als ein guter Versuch bezeichnet, wenn auch die Litteraturkenntnis des Verfassers eine nicht ausreichende sei. Altmann hält das übliche Ähnlichkeitszeichen für falsch und wünscht es umzukehren, da es dann wirklich ein liegendes „S“ darstelle.

Für die *Trigonometrie* empfiehlt Vollhering in seinem mehrfach erwähnten Aufsatz Übungen im Freien und K. Kemmer teilt in dem Programm der Binger Realschule die Methode und Resultate solcher Arbeiten mit. So haben Schüler die Breite des Rheins bei Bingen auf 565 m, die Höhe des Niederwalds auf 308 m trotz einfacher Instrumente mit hinreichender Genauigkeit bestimmt.

Franke beklagt den Mangel an Anschaulichkeit, der z. B. bei Benutzung des Ptolemäus in der *Goniometrie* die Schüler abschreckt, oder zu geisttötendem Einpauken veranlafst. Er glaubt diesem Übel durch stärkere Anwendung von Hilfskonstruktionen entgegenzuarbeiten, und zeichnet nicht nur für sin $(\alpha + \beta)$ die übliche Figur, sondern auch z. B. für tg $(\alpha - \beta)$ ctg 2α u. s. w. „Schüler, deren nächster Daseinszweck es ist, versetzt zu werden, die also unter möglichst geringer eigener Anstrengung nur sich die erforderlichen Kenntnisse eintrichtern und die nötige Fertigkeit andressieren lassen wollen, machen (bei der mehr algebraischen Methode) rasch genug die erwarteten Fortschritte, aber dazwischen auch die unglaublichsten Fehler.“

Hartl teilt die *trigonometrischen Sätze* in zwei Gruppen, deren erste den Sinussatz, den Tangentensatz und die erste Mollweidesche Gleichung $[(a - b) : c = \sin(\alpha - \beta) / 2 : \sin(\alpha + \beta) / 2]$ enthält, während die zweite den [Grund-]Projektionssatz, den Carnotschen Satz [erweiterter Pythagoras] und die zweite Mollweidesche Gleichung umfafst. Die erste kann dann zwischen drei Strecken und drei Winkeln existieren, welche nicht ein Dreieck bilden, sondern z. B. Sehnen eines Kreises und zugehörige Peripheriewinkel sind. Die Winkelsumme braucht also nicht 180° zu betragen. Auch folgt aus

zwei Gleichungen eines Satzes stets die dritte mit Notwendigkeit. Bei der zweiten Gruppe aber ist jedesmal die dritte Gleichung eines Satzes von den beiden ersten unabhängig. Bestehen alle drei Gleichungen gleichzeitig, so bilden die 6 Stücke ein Dreieck. Endlich ist hervorzuheben, dafs man nicht nur den Satz der Grundprojektionen (vgl. Jb. 1889 X 24), sondern ebensogut den Carnotschen, oder den zweiten Mollweideschen Satz, oder eine Gruppe der Halbwinkelsätze als Ausgangspunkt nehmen und daraus die übrigen nebst dem Satz von der Winkelsumme ableiten kann.

E. Maifs erweitert die goniometrischen Funktionen, nachdem er sie am rechtwinkligen Dreieck definiert, durch Drehung der Hypotenuse 1 und Erklärung, denn Beweis kann man es doch wohl nicht recht nennen, wie man dazu kommt, das Lot von oben nach unten positiv, von unten nach oben negativ zu nehmen. Strübing leitet die Formeln für $\cos(\alpha + \beta)$, $\sin(\alpha - \beta)$, $\cos(\alpha - \beta)$ aus dem Projektionssatz, ab. Bis zur vierten Dezimale genaue Werte des Sinus erhält E. Lakenmacher für Winkel zwischen 15^0 und 30^0 durch die Formeln $a = 90 : \varphi - 2$; $b = \sqrt{2^a - a} + a$; $\sin \varphi = \sqrt{1/2b}$. Die vom Berichterstatter gemachten Proben stimmten. Mahler bemerkt in einer Besprechung des Jb. 1887, dafs die Formeln $a = 2r \sin \alpha$ und $\operatorname{tg} \alpha/2 = \varrho/(s - a)$ in Württemberg ganz allgemein gebraucht werden. Auch er rügt den Mifsbrauch, der mit π an Stelle von 180^0 getrieben wird.

Die *Stereometrie* wünscht Servus vor die Trigonometrie zu setzen, weil der „Einjährige“ nichts von den unvollständigen Lehren der Trigonometrie habe. Es ist das ein alter Streitpunkt (vgl. Jb. 1887 B 210). und unzweifelhaft ist jede mathematische Ausbildung, der eines dieser Kapitel fehlt, mangelhaft. Ob aber viele nicht eine Trigonometrie nach den Vorschlägen von Theel (Jb. 1889 X 23) oder einem der für Bürgerschulen bestimmten Lehrbücher z. B. Heilermann-Diekmann einer Stereometrie vorzögen, welche sich monatelang bei der Lage von Geraden und Ebenen im Raum aufhält? Ein halbjähriger Vorkursus in beiden Gebieten ist ja vielfach mit Erfolg durchgeführt (vgl. Jb. 1889 X 7).

Lucke glaubt, dafs der Ausdruck *„gerades Prisma“* (gerader Cylinder, Kegel) zu Gunsten des „senkrechten“ Prismas fallen mufs, da er vielfach falsch definiert wird. Eine Pyramide ist nur dann senkrecht, wenn der Fufspunkt des von seiner Spitze auf die Grundfläche gefällten Lotes mit dem Schwerpunkt des letzteren zusammenfällt. Auch Mahler macht darauf aufmerksam, dafs, wenn man als gerade eine Pyramide von gleichen Seitenkanten bezeichnet, diese recht wohl umfallen kann, was der landesüblichen Vorstellung von „gerade“ nicht entspricht.

Fr. Roth führt als das dem Winkel entsprechende Raumgebilde den *Kugelsektor* ein und berechnet die Summe der Ecken von Polyedern nach „Vollkugeln“. So beträgt die Summe der Ecken eines Parallelepipedons eine ganze Kugel. Die Summe der Eckenräume eines Oktraeders wird durch die Summe der Eckenräume zweier regelmäfsigen Tetraeder zu einer Kugel ergänzt. Dieser Satz läfst sich leicht durch

Waeges Krystallmodelle (vgl. Jb. 1889 X 26, 1888 B 283) veranschaulichen. In jedem Polyeder mit nur ausspringenden Ecken ist die Summe der zu den Ecken gehörigen Polarecken gleich einer Kugel. Dem Verfasser standen nur wenig Vorarbeiten zur Verfügung; die Sätze sind für Primaner interessant und nicht zu schwer. Auch eine gute Anweisung zur Darstellung der Projektionen regelmäfsiger Körper bietet die Abhandlung solchen, welchen die darstellende Geometrie unbekannt und Berechnungen unbequem sind.

Für Einführung bezw. Beibehaltung der *Darstellenden Geometrie* in der Bürgerschule sind Vollhering und G. Knebel, dagegen Th. Gelbe. Die Behandlung dieses Zweiges im Realgymnasium ist Gegenstand einer Programmabhandlung von P. Kramer. Der Verfasser hatte im Vorjahre (vgl. Jb. 1889 X 2) sich für Entfernung derselben aus dem mathematischen Unterricht ausgesprochen, wünscht aber dafs von OII an im Zeichenunterricht darstellende Geometrie, aber nicht als selbständige Disciplin, betrieben werde. Sie soll Hilfswissenschaft der Stereometrie und Geographie bleiben und sich durch diese die Grenzen vorzeichnen lassen. Als „mathematischen Lesestoff“ fügt der Verfasser einen Abschnitt über „Sonnenuhren“ hinzu.

II. Lehrmittel.

I. Rechnen.

K. Schurigs *Hilfsbuch beim Zifferrechnen* giebt Begriffserklärungen und Rechenregeln; es will eine „Grammatik“ des Rechenunterrichts sein als Ergänzung der blofs Aufgaben enthaltenden Rechenbücher. Der Verfasser ist aber offenbar mehr vertraut mit den neueren Methoden des mathematischen Unterrichts, wie gerade denen des Rechenunterrichts. So schreibt er die Zahlen nicht in Gruppen zu je drei, giebt keine Andeutung über österreichische Subtraktion und Division, läfst bei der Multiplikation von Dezimalbrüchen mit der letzten Ziffer des Multiplikators beginnen, wendet die abgekürzte Multiplikation bei ungenauen Zahlen nur auf Verlangen an, statt grundsätzlich. Wer aber diese Neuerungen nicht als Verbesserungen ansieht, wird in dem Buche gut gefafste Regeln finden, vielleicht auch sich zu allzuviel „Grammatik“ und zu wenig Übung verleiten lassen.

Eine sehr belehrende *kritische Umschau* unter neueren Rechenbüchern hat Fr. Unger in J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift veröffentlicht.

Splittegarbs *Rechenaufgaben* sind zwar für die Vorschule bestimmt, die Sorgfalt in der Schreibung der Zahlen und Teilung der Auf-

gaben in schriftlich und mündlich zu rechnende machen das Buch aber erwähnenswert. Unter „Kopfrechnen“ wird für gewöhnlich eine Übung verstanden, bei welcher die Aufgaben nicht gedruckt vorliegen.

Chr. Schmehls *Rechenbuch* dürfte besonders für Realschulen brauchbar sein Es enthält zahlreiche gut geordnete Aufgaben, und ausführliche, klare Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten. Der algebraische Unterricht schwebt als Hauptziel vor Augen, doch wird auch die kaufmännische Seite durch Angabe von Rechnungsvorteilen u. dgl. gebührend berücksichtigt. Die Sortenverwandlung wird scharf getrennt, je nachdem die Währungszahl 10 oder eine andere ist. Das Positionssystem wird vor der Bruchrechnung durchgenommen, diese geht aber den Dezimalbrüchen voraus; bei Volksschulen will der Verfasser auch die umgekehrte Reihenfolge zugeben. Leichte Dreisatz-Aufgaben sind bereits in dem ersten Teil enthalten, der zweite wurde im Vorjahre besprochen (vgl. Jb. 1889 X 10).

Dürrs *Rechenbuch* erscheint völlig umgearbeitet von W. Fick. Es steht auf der Grenze zwischen Vorschul- und Sextapensum und bietet eine gute Auswahl von Aufgaben, besonders mit kleinen Zahlen.

Loebnitz' *Rechenbuch* ist in 16. Auflage erschienen (vgl. Jb. 1888 B238). Auch hier gehört ein Teil des ersten Heftes in die Vorschule, für Gymnasien ist das Buch überhaupt nicht empfehlenswert, da die dort notwendigen Uebungen zu spärlich vertreten, die Einleitungen unnütz breit sind.

Auch Welckers *Rechenbuch* ist eine Umarbeitung des bereits in 10 bezw. 12 Auflagen verbreiteten Übungsbuches von K. Frickhöffer. Das für die Vorschule berechnete erste Heft macht an die Kinder weit geringere Ansprüche, als die übliche Grubesche Methode. Die Dezimalbrüche sind stiefmütterlich, der Dreisatz und die bürgerlichen Rechnungsarten gut behandelt.

Die zweite Auflage des *Rechenbuches* von F. Günther und Fr. Böhm ist der ersten rasch gefolgt. Das Buch bietet keine Regeln, aber viele Aufgaben mit einfachen Resultaten, die dem Schüler die unmittelbare Gewifsheit richtiger Rechnung geben. Besonderer Wert ist auf gute Anordnung der Dreisatzaufgaben gelegt.

Stockmayer und Fetschers *Aufgaben* (vgl. Jb. 1887 B190) sind in fünfter stark veränderter Auflage in vier Heften erschienen. Das erste und zweite enthält die gemeinen und Dezimalbrüche, das dritte etwas handwerksmäfsig die abgekürzte Rechnung und die einfacheren bürgerlichen Rechnungsarten, welche im vierten ihren Abschlufs mit Denkrechenaufgaben, d. s. verkappte Gleichungen, findet. Die Regeln sind im Anhang gegeben, Fragen im Text weisen auf sie hin. Neu und gut ist wohl der Ausdruck „Scheinbruch“ für uneigentlichen Bruch. Die eingekleideten Aufgaben sind dem wirklichen Leben entnommen.

Schellen und Lemkes' *Aufgaben* sind in der 22. Auflage (vgl. Jb. 1887 B238) vermehrt. Die Zusammenstellung von Regeln am Schlufs

erleichtert die Übersicht, ist aber im einzelnen noch verbesserungsfähig. Das Einrichten und Ausziehen der Ganzen ist gar nicht erklärt, die Divisionsregel für Brüche zu wortreich.

Močniks *Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien* (30. Aufl.) bietet in zwei kleinen Heften Regeln, Musterbeispiele und Übungsaufgaben für die Klassen VI bis III. Bemerkenswert ist das 1×1 der Stellenwerte, nur würde der Berichterstatter die Kalliussche Bezeichnung H T statt der dortigen H t empfehlen. Das Untersetzen des Multiplikators mit umgekehrter Ziffernfolge ist bei der eingehenden Belehrung über das Positionssystem entbehrlich.

K. Pauls *Anhang* zu den Aufgaben für den Rechenunterricht (vgl. Jb. 1889 X 10) enthält die Wechsel-, Effekten- und Warenrechnung und vermischte Aufgaben nebst kurzen treffenden Erklärungen.

In Th. Ackermanns *Bibliographie* in J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift sind noch folgende neue Werke verzeichnet: Harms u. Kallius *Antworten zu den Aufgaben im Rechenbuch.* Büttner, *Zur Umgestaltung des Rechenunterrichts.* Nerling, *Der Rechenunterricht im Gymnasium.* Reinhard, *Methode für den Rechenunterricht.*

2. Allgemeine Arithmetik und Algebra.

A. Lehrbücher.

E. Fischers *Algebra* bietet didaktisch und wissenschaftlich viel Neues und Vortreffliches. Sie ist auf dem Boden langjähriger praktischer Thätigkeit in den obersten Gymnasialklassen erwachsen, und wenn der Verfasser auch einer der ältesten Schüler Schellbachs ist, mit dem „Organ“ dieser Schule, dem Lehrbuch von Mehler hat Fischers Algebra nur sehr lose Beziehungen. Viel näher steht sie Pasch' Vorlesungen (Jb. 1888 B 247) und Schuberts Algebra (Jb. 1887 B. 163), doch enthält sie nur das System, aber keine Aufgaben. Wissenschaftlich neu ist die Entdeckung des Logarithmierens, d. h. der schrittweisen (Stelle für Stelle) Auffindung des Exponenten zu gegebener Basis und Potenz vermittelst einfacher Division, nachdem durch zwei Radizierungen eine kleine Tabelle berechnet ist, die sich am Ende des Buches findet. Ebenso neu und didaktisch wichtig ist die Ableitung der sin- und cos-Reihe ohne Hilfe des Imaginären, aus welcher eine Entwickelung der gesamten Goniometrie auf rein algebraischem Gebiet folgt. Endlich ist die Benutzung imaginärer Exponenten in einwandsfreier Form begründet und führt zu dem Resultat, dafs $e^{i\varphi}$ als das allgemeine (Richtungs-) Vorzeichen der Zahl auftritt. Ein Vorzug des Lehrbuches ist ferner die schrittweise Erweiterung des Zahlengebietes und die Einführung der neugewonnenen Zahlen in die Operationen unter ausdrücklicher Rechtfertigung der Möglichkeit und Nützlichkeit. Die Lehrsätze werden nicht an die Spitze gestellt, sondern folgen genetisch auseinander, der Beweis liegt in

der logischen Ableitung. Das Lehrbuch gehört nach Inhalt und Form zu den besten, die dem Berichterstatter bekannt sind, soweit es sich in den Grenzen der Elementarmathematik hält. Der Anhang, welcher die Hauptsätze der Differential- und Integralrechnung für Studierende der Medizin und Nationalökonomie enthält, will zu viel bieten.

Durch Kürze und Klarheit zeichnet sich auch die in H. Lorbergs *Lehrbuch der Mathematik* enthaltene Algebra aus. Gleich im Anfang ist die Entstehung der Anzahl aus der Ordnungszahl, der Gegensatz derselben zu den kontinuierlichen Raumgröfsen gebührend hervorgehoben. Das Vertauschungsgesetz bei der Addition wird durch Rückwärtszählen abgeleitet. Thunlichst werden die algebraischen Regeln sofort auf die gemeine Arithmetik, besonders das Kopfrechnen angewandt. Der Bruch tritt als benannte Zahl schon bei den Operationen erster Stufe auf. Dividieren heifst „in gleiche Summanden zerlegen“. Leider fehlt die entsprechende Regel: Radizieren heifst in gleiche Faktoren zerlegen (Wendland Jb. 1887 B169). Die Dezimalbrüche stehen in keinem inneren Zusammenhang mit dem übrigen System, welches bis zu den Reihen erster Ordnung geführt ist. Der Verfasser verheifst eine Fortsetzung, das Primapensum enthaltend.

Auch H. Raydts *Regel- und Lehrbuch* soll nur Begleiter einer Aufgabensammlung sein. Wohlgelungen ist die gemeine Arithmetik; in der allgemeinen Arithmethik wird mit der algebraischen Zahlenreihe begonnen, das Ausziehen der Quadratwurzel wird nicht durch das Quadrieren vorbereitet. Die Darstellung der Systeme quadratischer Gleichungen ist verfehlt, die Ausrechnung aller möglichen Aufgaben über die Reihenformeln mindestens überflüssig. Für die Kombinatorik hat der Verfasser auch wieder neue Zeichen erfunden, obgleich die Verwirrung hier doch schon hinreichend babylonisch ist.

W. Schüllers Lehrbuch soll eine innige Verknüpfung der Arithmetik und Algebra mit der Geometrie darstellen. Ein Vortrag, welchen der Verfasser über diesen Gegenstand gehalten, wird von J. C. V. Hoffmann (Zschr. 20, 584) und S. Günther (Rh. Westf. Schulztg.) empfohlen.

K. Noacks *Leitfaden der Elementar-Mathematik* hat gegenüber der ersten Auflage (Jb. 1888 B243) in der Arithmetik eine gänzliche Umgestaltung unter Anschlufs an Pasch' Vorlesungen erfahren. Da die letzteren nur zum Teil im Druck erschienen, ist Noacks Werk, eine kurze Verarbeitung derselben für die Schule, um so wertvoller.

Als Nachtrag zum vorjährigen Bericht sei auch auf Lackemanns *Elemente der Arithmetik für Bürgerschulen* hingewiesen, die in zweiter Auflage erschienen sind. Den Abschlufs bildet die geometrische Reihe und ihre Anwendungen.

G. Flemmings *Hauptsätze der Arithmetik und Algebra* (3. Aufl.) bieten eine leicht fafsliche Darstellung in üblicher Form. Wirklich Veraltetes ist vermieden. Nützlich sind die Musterbeispiele besonders für die

Rechnung mit Logarithmen und die Gleichungen. Das kleine Heft schliefst mit einer kurzen Kombinatorik.

Die 6. Aufl. von Fr. Reidts *Allg. Arithm. u. Algebra* giebt Veranlassung, auf dies Werk des oft genannten Verfassers mit einem Wort hinzuweisen. Wenn das Buch auch nicht für den Selbstunterricht bestimmt ist, wird ein nicht zu schwacher Schüler einzelne Kapitel doch selbständig durcharbeiten können. Die Formeln sind durch starken Druck hinreichend hervorgehoben, vielleicht könnte für die Lehrsätze in dieser Beziehung etwas mehr geschehen. Der Verfasser ist ein ausgesprochener Anhänger graphischer Erläuterungen in der Arithmetik. Sehr bemerkenswert ist, dafs in diesem Buch das „Logarithmieren" unter Benutzung der natürlichen Basis gezeigt wird. Eine algebraische Operation ist es hier freilich so wenig wie bei E. Fischer. Gründlich geht Reidt auf das Ansetzen der Gleichungen ein, den Determinanten hält er ein bescheidenes Plätzchen offen.

Die letzteren hat J. Dieckmann ausführlich für höhere Schulen und den Selbstunterricht behandelt unter dem Titel: *Anwendung der Determinanten und Elemente der neueren Algebra.* Der Verfasser sieht den Hauptvorzug dieses Kapitels für die Schule darin, dafs nur auf diese Weise das allgemeine Eliminationsverfahren durchsichtig dargestellt werden kann. Die Theorie der Determinanten wird vollkommen auf 7 Seiten absolviert. Meist wird mit 9 Elementen gerechnet, doch sind geeignete Andeutungen zur Erweiterung gegeben, da bei der Diskriminantenbildung vier- und mehrgliedrige Determinanten gebraucht werden. Die irrationellen Gleichungen finden vollständige Erledigung. Weiterhin werden einzelne Aufgaben der Planimetrie und sphärischen Trigonometrie behandelt, ausgeschlossen ist die analytische Geometrie. Freunden und Gegnern der Ansicht des Verfassers sei das Buch empfohlen.

Von O. Reichels *Grundlagen der Arithm. unter Einführung formaler Zahlbegriffe* ist der zweite Teil, die irrationalen Zahlen enthaltend, erschienen. Ein tüchtiger Student der Mathematik und ein Lehrer, der Zeit und Lust zu anstrengender Geistesarbeit hat, wird aus diesem Büchlein viel für sich und einiges für die Schule lernen. So z. B., dafs es vielleicht nützlich ist, das gewöhnliche Quadratwurzelzeichen nur eindeutig zu benutzen, die Mehrdeutigkeit durch eine Marke am Exponenten auszudrücken. Der Verfasser trägt seine Theorie mit Erfolg in der Prima vor; ob es einem anderen als dem Erfinder gelänge, möchte der Berichterstatter bezweifeln.

Die fernerhin zu besprechenden Lehrbücher enthalten sämtlich auch eine *Aufgabensammlung.* Močniks *Lehrbuch der Arithmetik f. Untergymnasien,* T. 2, geht bis zu den Quadrat- und Kubikwurzeln, sowie den Systemen von Gleichungen ersten Grades. Besonders ausführlich werden die Textgleichungen behandelt.

Ähnlich ist F. Wallentins *Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik für Mittelschulen.* Der erste Teil enthält die gemeine Arithmetik, der

zweite die allgemeine und Algebra in demselben Umfang wie bei **Močnik**. Bei der allgemeinen Güte der österreichischen approbierten Lehrbücher und der besonderen Tüchtigkeit des Verfassers hatte der Berichterstatter mehr Neues in dem Buche zu finden gehofft.

Strübing und Hülsen haben Haller von Hallersteins *Lehrbuch* weiter nach dem Lehrplan für die Kadetten-Corps bearbeitet und ist der für IV und UIII bestimmte Teil in fünfter Auflage erschienen. Das Buch enthält sowohl das geometrische Pensum beider Klassen wie das arithmetische der UIII nebst reichlichen Übungsaufgaben, die zwischen die Kapitel eingefügt sind. In der Neubearbeitung wird noch mehr Wert als früher auf das Können gegenüber dem Wissen gelegt. An Einzelheiten sei die Erklärung der Division durch successive Subtraktion, die Erläuterung negativer Zahlen durch die Stufen der Kellertreppe, die erste Verwendung von Buchstaben bei der Zinsformel, die Berücksichtigung der Ungleichungen, die Gallenkampsche Erklärung des Produktes hervorgehoben. Auch auf diesen Teil pafst das frühere Urteil (Jb. 1887 B181).

Gleichfalls in 5. Aufl. ist Focke und Krafs' *Lehrbuch nebst Aufgabensammlung* erschienen. Zuerst geben die Verfasser ein System der Arithmetik; dem Lehrer wird empfohlen, die zugehörigen ganzzahligen Beispiele zu bilden. Die Erweiterung des Gebiets durch Null, negative und gebrochene Zahlen werden etwas schematisch erledigt. Nicht die, sondern eine $2n+1$-Wurzel aus einer positiven Zahl ist positiv. In der Lehre von den Logarithmen sollte die Basis Zehn genügen, und bei den Kettenbrüchen diejenigen mit dem Zähler 1. Gut ist die Darstellung der Gleichungen ersten Grades, unsystematisch die der quadratischen Systeme. Kubische und diophantische Gleichungen sowie Kombinatorik sind ausführlich dargestellt.

Hermann Müllers *Leitfaden* ist in 10. Aufl. von Zwerger bedeutend durch Einfügung zahlreicher Aufgaben erweitert. Diese sind zwischen die einzelnen Kapitel geschoben und mit Resultaten versehen. Eine Reihe von Verbesserungen im System erhöhen die Brauchbarkeit des guten Buches (vgl. Jb. 1887 B165).

B. Aufgabensammlungen.

H. Schuberts *Sammlung von arithm. u. algebr. Fragen u. Aufgaben* ist in dritter, wenig veränderter Auflage erschienen. Einige Fremdwörter, wie Kommutation, Association und Transposition sind durch deutsche Ausdrücke ersetzt: Vertauschung, Verbindung, Verteilung. Ein besonderer Vorzug des Buches ist bekanntlich (vgl. Jb. 1887 B166, 180) der korrekte Aufbau des Systems der Arithmetik, wobei jede neu auftretende Zahlenart nach Entstehung und Berechtigung geprüft wird. Der vorliegende erste Teil schliefst an die Operationen der zweiten Stufe die Gleichungen ersten Grades und die arithmetische Reihe erster Ordnung an.

E. Wrobels *Übungsbuch zur Arithm. u. Alg.* enthält die Formeln, Lehrsätze und Auflösungsmethoden in systematischer Anordnung und eine

grofse Zahl von Fragen und Aufgaben. Die Erklärungen sind ausreichend und nicht weitschweifig, die Beweise der Sätze sind fortgelassen. Das Buch gehört zu den ausführlichsten seiner Art; denn aufser zwei Teilen für die Mittel- und Oberklassen des Gymnasiums ist noch ein Anhang für Realgymnasien, der über den binomischen Lehrsatz mit absoluten Exponenten hinausgeht, vorhanden. Die einzelnen Abschnitte sind methodisch, die Wahl der Kapitel ist aber dem Lehrer freigelassen. Eine grofse Reihe günstiger Besprechungen empfehlen das Buch, welches auch dem Berichterstatter im Gegensatz zu dem Aushängebogen (vgl. Jb. 1889 X 13) den entschiedenen Eindruck der Brauchbarkeit gemacht hat. Dafs die Resultate für Lehrer zugänglich sind, ist ein weiterer Vorzug, den die sonst so gute Sammlung in dem Lehrbuch von Focke u. Krafs vermissen läfst. Wrobels Buch ist schon an verschiedenen Anstalten auch aufserhalb Mecklenburgs eingeführt.

W. Adams *6500 Aufgaben f. d. Unterr. i. d. Arithm. u. Alg.* bieten ebenfalls ein reichliches und brauchbares Unterrichtsmaterial. Die einleitenden Bemerkungen sind dürftig, übrigens nur für die Repetition bestimmt. Besonders wird eine Anleitung zur Lösung der recht zahlreichen Wortgleichungen vermifst. Unzureichend ist das Beispiel für die abgekürzte Multiplikation, unsystematisch die Anordnung der quadratischen Systeme mit 2 und mehr Unbekannten. Die beigegebene Logarithmentafel sollte 4stellig statt 5stellig sein. Diophantische Gleichungen zweiten Grades liegen wohl aufserhalb des Schulpensums. Desselben Verfassers *2500 Aufgaben* sind eine verkleinerte Ausgabe, die übrigens etwas mehr an Erklärungen und Musterbeispielen bietet. Ausführlicher sind auch die Kombinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung und der binomische Lehrsatz berücksichtigt. Das letztere Buch ist in erster Linie für Lehrerseminare bestimmt.

Von A. Sickenbergers *Übungsbuch zur Algebra* lag nur die zweite Abteilung dem Berichterstatter vor. Dieselbe enthält die dritte Stufe der Rechnungsarten, die quadratischen Gleichungen, Reihen und Kombinatorik. Die Sammlung dient zur Ergänzung des trefflichen Lehrbuchs (Jb. 1888 B245) und bringt auf 130 Seiten 6000 Aufgaben dadurch, dafs immer mehrere Zahlenbeispiele für das allgemeine Schema gegeben werden.

Fr. Reidts reichhaltige *Aufgabensammlung* schliefst sich ebenfalls eng an das Lehrbuch des Verfassers an, kann aber auch ohne dasselbe benutzt werden, was allerdings der Verfasser prinzipiell ebensowenig für richtig hält, wie der Berichterstatter. Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen sind getrennt; zahlreich sind die Wortgleichungen aus geometrischem Gebiet, sowie die Übungen für lineare Systeme. Eine Betrachtung der Reihen im allgemeinen mit Rücksichtnahme auf logarithmische und Exponentialreihen enthalten auch nur wenige Bücher. Die arithmetischen Reihen sind auf die erste Ordnung, die Kettenbrüche auf solche mit dem Zähler 1 beschränkt.

Martus' *Mathematische Aufgaben* sind in achter Auflage nur wenig verändert. So ist die Zählung der Längengrade nach dem Meridian von Greenwich eingeführt, die Schiefe der Ekliptik für die nächsten Jahre auf $23^0\ 27'$ angegeben. Für einige Fremdwörter sind deutsche Ausdrücke gesetzt (vgl. Jb. 1887 B 181).

Von J. Ducrues *Absolutorial-Aufgaben* in Bayern ist die 4. Aufl. erschienen (vgl. Jb. 1888 B 243). J. Groissl hat sich auf die Absolutorialaufgaben an den humanistischen Gymnasien beschränkt, dieselben geordnet mit Resultaten und Anleitung zur Lösung versehen.

Dauernde Berichte über die bei den Prüfungen für die technischen Hochschulen in Frankreich gegebenen Aufgaben bietet nebst Lösungen Niewenglowski's *Revue de mathématiques spéciales*, während das schon länger existierende *Journal de mathématiques élémentaires* von Vuibert die Baccalaureatsprüfungen verfolgt.

Die fünfstelligen *Logarithmen-Tafeln* von F. G. Gaufs sind in 30., die von O. Schlömilch in 10. Auflage erschienen. Die ersteren zeichnen sich u a. (vgl. Jb. 1887 B 170, 1889 X 15) neben guter Anordnung und klarem Druck durch doppelte Proportionaltabellen bei den trigonometrischen Tafeln aus, nämlich sowohl für Zehntelminuten als für Sekunden. Die Quadratzahlen sind bis $10\ 009^2$ geführt, physikalische und chemische Hilfstafeln in ausreichendem Mafse geboten. Aus der ausführlichen Anleitung sei hervorgehoben, dafs die 5 in sechster Stelle nach einer geraden Zahl verloren geht, nach einer ungeraden durch 10 ersetzt wird. Ist die fünfte Stelle eine 5, so wird unterschieden zwischen grofser $\dot{5}$ und kleiner $\bar{5}$, um die Abkürzung auf 4 Dezimalen genauer zu machen.

Schlömilchs Tafel ist für die Schule empfehlenswert durch niedrigen Preis und kleines Format bei deutlichem Druck. Eine Erhöhung der letzten Stelle wird stets ausdrücklich bezeichnet. Aufser einer Tafel der briggischen Logarithmen enthält das Büchlein eine Verwandlungstafel dieser Logarithmen in natürliche, eine Gruppe häufig vorkommender Logarithmen und eine Tafel der Sinuslogarithmen für die ersten 10 Sekunden. Es folgen eine Kreisbogentafel und eine Tafel der natürlichen goniometrischen Funktionen der Winkel von 10 zu 10 Minuten vor der log.-trig. Tafel. Den Abschlufs bildet endlich eine sehr brauchbare Tafel mit den reciproken Werten, den Quadrat- und Kubikwurzeln, wie den natürlichen Logarithmen der Zahlen 1 bis 100.

K. v. Ott erläutert in einem bereits in 2. Aufl. erschienenen Buch die Theorie und den Gebrauch des *logarithmischen Rechnungsschiebers*. Leider ist dies nützliche Instrument in Deutschland besonders unter den mathematischen Lehrern viel weniger bekannt, als es seiner mannigfaltigen Anwendungen wegen verdiente. An dreiziffrigen Zahlen lassen sich Multiplikationen, Divisionen, Quadrierungen, Kubierungen, Ausziehen von Quadrat- und Kubikwurzeln mit blofser Niederschreibung von Aufgabe und Resultat durch Verschiebungen zweier beweglich aneinander befestigten Lineale bis auf 3 Stellen genau ausführen. Die Rückseite des Schiebers

ermöglicht in demselben Umfang die Lösung trigonometrischer und logarithmischer Aufgaben. Otts Erklärung ist wissenschaftlicher als die von der Fabrik Dennert u. Pape in Altona mit ihren Instrumenten versandte. Der trigonometrische Teil könnte noch ausführlicher sein. Für den Unterricht in Fachschulen dürfte das Instrument, für andere Schulen ein Hinweis auf dasselbe in der obersten Klasse empfehlenswert sein. Dem viel rechnenden Lehrer erspart es grofse Arbeit; besonders eignet es sich zu rascher Kontrolle der Richtigkeit gestellter bezw. von den Schülern etwas veränderter Aufgaben. Die Theorie ist nicht ganz leicht, aber geistig fördernd; übrigens zum praktischen Gebrauch nicht nötig.

C. Aufsätze.

Jede ganze Zahl läfst sich als eine Potenzreihe von 3 darstellen, deren Koeffizienten nur + 1, — 1 und null sind, diese Darstellung ist eindeutig und durch keine andere Zahl als 3 zu ermöglichen, wie A. Schwidtal bewiesen. Die ersten Primzahlen nach 2 und 3 sind in der von J. C. V. Hoffmann aufgestellten Formel $6n \pm 1$ enthalten, doch umfafst dieselbe aufser mehreren durch fünf teilbaren Zahlen: 49, 77, 91 u. s. w. Hočevar giebt in der Msch. eine gute Darstellung der Bestimmung der Fehlergrenze beim Rechnen mit ungenauen Zahlen. Ruofs' *Methode des Radizierens* ist besonders praktisch zum Ausziehen von Wurzeln mit den Radikatoren 5, 7, 11. Für die Einrichtung von goniometrischen Logarithmentafeln empfiehlt Pietzker die Fortführung von 0^{0} bis 90^{0} in einer Reihe. Die frei bleibenden Spalten könnten durch die natürlichen Werte ausgefüllt werden.

Emil Schulze hat im Programm des Friedrichs-Gymnnsiums zu Berlin Untersuchungen über die Möglichkeit und den Nutzen einer vierten Rechenstufe angestellt (vgl. Jb. 1887 B176). Er findet dabei, dafs die Rechnung mit Potenzen, deren Exponenten wieder Potenzen sind, nur für den Fall einfache Resultate giebt, dafs die drei auftretenden Zahlen gleich sind. Für die Schule ist das negative Resultat vielleicht verwendbar. In der Einleitung ist eine Darlegung der neuerenAnsichten über Rechenstufen von allgemeinem Interesse.

Die von Treutlein zuerst herausgegebene Schrift des *Jordanus Nemorius* ist von M. Curtze verbessert, übersetzt und erklärt. Der vorliegende Abschnitt behandelt die quadratischen Systeme mit 2 Unbekannten und enthält vieles historisch und einiges sachlich Interessante. R. Mehmkes *Verfahren zur Auflösung von Gleichungssystemen* ist kennenswert, liegt aber der Schule zu fern.

3. Planimetrie.

A. Lehrbücher.

Im Vorjahre mufste ein Aufsatz über die Definition des Winkels von H. Schotten besonders wegen der darin befolgten Methode als her-

vorragend bezeichnet werden (1888 X22). Von demselben Verfasser ist nun nach denselben Grundsätzen eine *Vergleichende Planimetrie* geschrieben, deren erster Band folgende Abschnitte enthält: Der Raum, Geometrie, Raumgebilde, die Ebene, die Gerade. Die Ursache der Produktion von Lehrbüchern, die bis zu 90% mit schon vorhandenen und nicht einmal immer den besten übereinstimmen, sieht H. Schotten darin, dafs die Verfasser mit ihren Vorgängern zu wenig vertraut sind. Diese Bekanntschaft vermittelt das vorliegende Buch in der einfachsten Form. In jedem Abschnitt werden nämlich neben der allgemein anerkannten Form der Sätze die wesentlichen Abweichungen übersichtlich geordnet angeführt. Trotzdem sind dadurch, dafs der Verf. seinen Stoff vollkommen beherrscht, Wiederholungen und Längen vermieden, andererseits ist aber jede Ansicht unparteiisch zur Geltung gebracht. Es wird das Buch in zwei mäfsigen Bänden (400 S.) den Inhalt von etwa 150 Planimetrieen bieten und deshalb vorzüglich geeignet sein, jüngere Lehrer über Methode und Inhalt dieses Unterrichts zu orientieren; älteren wird es ein willkommenes Nachschlagebuch sein.

Den *geometrischen Unterricht in V* behandelt ein Programm von A. Reum und ein kleines Lehrbuch von F. Roese. Der erstere zeigt, wie man das Modell einer geraden rechteckigen Säule mannigfach ausnutzen kann, um den Schüler zuerst zu genauer Beobachtung und zu richtiger Beschreibung, dann zur Zeichnung anzuleiten. Weiter werden dann Messungen von Linien und Winkeln an dem Körper und an der Zeichnung vorgenommen. Roese unterscheidet im Anfang recht scharf zwischen der mathematischen Linie und dem sichtbaren Bild derselben, im weiteren Verlauf des Buches ist er dann aber zu Gunsten rascher Ausführung von Konstruktionen allzu unsystematisch vorgegangen. Es dürfte sich doch empfehlen, dafs man Kunstgriffe möglichst vermeidet und den Gang so einrichtet, dafs der Schüler selbst auf die Lösung einer Aufgabe kommen kann.

H. Müller (Charlottenburg) hat seine Programmabhandlung (vergl. Jb. 1888 X14) zum *Lehrbuch* erweitert. Abgesehen von den ersten drei Kapiteln, die mehr für Primaner als für Quintaner geschrieben scheinen, betrachtet der Verfasser in behaglichem Plauderton jeden Satz ohne Überstürzung von verschiedenen Seiten, giebt eine Anzahl zugehöriger Sätzchen, die zur Einübung dienen können, und sucht dann einen oft etwas gezwungenen Übergang zu dem nächsten Abschnitt. Nach Fenkners Vorgang sind die Beweismittel als „Winke“ hervorgehoben. Die Anleitung zu Konstruktionen ist nicht ausreichend. Die gesondert herausgegebenen „Bemerkungen“ zu dem Lehrbuch schädigen dasselbe durch den anmafsenden Ton, in welchem der Verfasser über alle anderen Lehrbücher aburteilt.

H. Lorbergs *Planimetrie* enthält nur die notwendigsten Sätze, ähnlich wie bei Mehler, doch sind die Bruchstücke von neuerer Geometrie ganz fortgelassen. Übersichtlichkeit des systematischen Aufbaues, wissenschaftliche Strenge und Einfachheit sind weitere Vorzüge des Buches.

Den Begriff der Bewegung hält der Verfasser für den einzigen, „welcher aus dem Dilemma unbewiesener Axiome und überkünstelter Beweise hinausführt“. Die Gerade und der Winkel werden durch „direkte“ Bewegung erzeugt; das Wort ist verständlich, aber nicht klarer, als das zu Erklärende und daher entbehrlich. Die Orte werden früh eingeführt. Zur Erklärung des indirekten Beweises wird die in der Logik übliche Form gewählt. 1. Wenn a stattfindet, so findet auch b statt; wenn a nicht stattfindet, so findet auch b nicht statt; folglich findet a statt, wenn b stattfindet. Dafs Einzelheiten verbesserungsfähig sind, z. B. sollten Zeichen im Text vermieden sein, verschwindet gegen die Vorzüge des Buches.

H. Martus' *Raumlehre* ist in erster Linie als Streitschrift in der Fremdwörterfrage zu betrachten, auch einige sonst seltene Ausdrücke führt sie ein, wie Gegenseite im Dreieck, Zwischenwinkel, gleichschenkliges Viereck (Deltoid). Ein „Nachschlageverzeichnis in Buchstabenordnung“ (alphabetisches Register) ist eine nützliche Beigabe.

Der zweite Teil von K. Kochs *ebener Geometrie* ist eben so gut und original wie der erste (vgl. Jb. 1889 X 18). Er ist ausführlich und enthält zahlreiche Übungsaufgaben. Manche sonst vernachlässigte Abschnitte, wie z. B. die Messung von Strecken, werden gründlich behandelt und dafür sind überflüssige Zusätze an anderer Stelle fortgelassen. Die perspektivischen Punktreihen sind korrekt und mit weiser Beschränkung auf das praktisch Brauchbare dargestellt.

Der besonders auf dem Gebiet der Crelleschen (Brocardschen) Geometrie bekannte Mathematiker W. Fuhrmann hat unter dem Titel *Synthetische Beweise planimetrischer Sätze* eine grofse Anzahl der letzteren, die sich in den meisten Lehrbüchern nicht finden, zusammengestellt und synthetisch bewiesen. Seine Einleitung über die Methode des Beweisens ist sehr lesenswert. Was Krumme und Fenkner für die einfachen Sätze geleistet, setzt er auf schwierigerem Gebiet fort. In manchen Äufserlichkeiten weicht er von der Bezeichnung der Elementarmathematik ab. Nützlich ist die allgemeine Festlegung zweier recht häufig vorkommenden Schlufsformen: 1. Ist $a = b + c$ und $b = c$, so ist $a = 2b = 2c$ und $b = c = \frac{1}{2}a$. 2. Ist $a = b + c$ und $a = d + c$, so ist $b = d$. Den Höhepunkt des Buches bildet natürlich die Brocardsche Geometrie.

Strübing und Hülsens Neubearbeitung des Lehrbuches von Haller v. Hallerstein enthält das Pensum der IV. und UIII. Mit Grundsätzen ist mit Recht nicht gegeizt. Einheit des Winkels ist der Vollwinkel, der Satz vom Aufsenwinkel geht dem von der Innenwinkelsumme voraus. Der Satz vom gleichschenkligen Dreieck und der I. Kongruenzsatz werden nach alter Methode bewiesen. Die Teilung einer Strecke wird gleich an den Satz von der Mittellinie des Trapezes angeschlossen. In der IV. werden übrigens schon beliebige Vierecke konstruiert, was auf dem Gymnasium frühestens in OIII, gewöhnlich nie verlangt wird. DasPensum der Unter-Tertia enthält die Lehre vom Kreise und von der Flächengleichheit. Die Konstruktionsaufgaben werden in Gruppen zerlegt, je nachdem die

Lehre von der Kongruenz, vom Parallelogramm oder vom Kreis benutzt wird. Verwandlungs- und Teilungsaufgaben folgen als Abschlufs.

Von H. Köstlers *Leitfaden der ebenen Geometrie* ist der zweite Teil, welcher die Ähnlichkeit der Figuren behandelt, in zweiter Auflage erschienen. Das Buch ist knapp im Lehrgebäude, aber reich an Übungsaufgaben. In der „neueren Geometrie" wäre die Einführung von Vorzeichen wünschenswert. Gut ist u. a. die Darstellung der Berechnung von π.

R. Hegers *Planimetrie* (2. Auflage) enthält neben dem System der Lehrsätze eine grofse Anzahl völlig ausgeführter Konstruktionsaufgaben, aber keine Übungen. Die Berechnungsregeln sind in Form von Gleichungen zwischen Worten gegeben, die allerdings befremdlich aussehen, aber von Schülern gut behalten werden. Erwünscht wären Seitenüberschriften. Die Berechnung der Fläche des Rechtecks könnte mit Vorteil der des Quadrats nachgebildet werden, der Satz vom vollständigen Vierseit durch den Menelaus und Ceva bewiesen werden. Das Buch leitet besonders gut zu Konstruktionen an, die Übersichtlichkeit des Systems hat unter diesem Vorzug etwas gelitten.

E. Arndt hat W. Minks *Lehrbuch der Geometrie* in 8. Auflage wesentlich umgeändert und in zwei Teile zerlegt, deren erster die Planimetrie enthält. Die Aufgaben sind zwischen die einzelnen Kapitel gestellt, die Lehrsätze durch den Druck hervorgehoben. Die Figuren sind weifs auf schwarzem Grund, was Strübing neben anderem tadelt. Die Kreislehre wird vor der Flächenberechnung durchgenommen, für den Pythagoras ist noch ein neuer sehr einfacher Beweis angeführt (vgl. Wippen Jb. 1888 B 272). Zur Neueinführung dürfte das Buch sich nicht empfehlen und auch behufs Weiterbenutzung müfste die bessernde Hand bei der nächsten Auflage noch sehr viel tiefer eingreifen.

Hermann Müllers *Planimetrie* (vgl. Jb. 1887 B. 190) hat M. Zwerger durch Einfügung einer gröfseren Anzahl von Konstruktionsaufgaben zum Teil mit Lösungen oder Andeutungen in 10. Auflage noch verbessert. Auch Boymanns *Geometrie der Ebene* (vgl. Jb. 1887 B 190), welche von Werr herausgegeben war (vgl. Jb. 1888 B 259), ist in 13. Auflage von Vering sachgemäfs verbessert worden.

Fr. Reidts *Planimetrie* (11. Aufl.) beginnt mit einer stereometrischen Einleitung, aus welcher der Schüler die Grundbegriffe entnimmt. Das System zeichnet sich durch die leichtfafsliche Anordnung aus, die Beweise sind ausführlich gegeben, zum Teil ähnlich wie bei Spieker. Jedem Kapitel folgen Übungen: Lehrsätze, Konstruktionen, Berechnungen und meist ein Anhang, der z. B. eine zweite Parallelentheorie, die Kongruenz der Polygone, verschiedene Beweise zum Pythagoras u. dgl. bringt. Der Abschlufs wird mit den Kegelschnitten und einer Aufzählung von 28 geometrischen Örtern gebildet.

Th. Spiekers *Lehrbuch* ist in 19. Auflage erschienen. Das Format ist etwas vergröfsert, die weniger wichtigen Sätze kleiner gedruckt und dadurch der Umfang vermindert. Eine zweite Tangentenkonstruktion,

ein Beweis für den Höhensatz von P. Gofsel sind kleine Zusätze. Eine Durchsicht des § 1 möchte vielleicht zur Ausmerzung einiger Widersprüche führen, z. B. „Der Raum ist unbegrenzt. — Die Grenze des Raumes heifst Fläche“. „Jeder Punkt in der Linie hat zwei Seiten“. Reidts und Spiekers Lehrbücher gehören zu den allgemein als gut anerkannten. Sachs, *Lehrbuch* der Planimetrie lag nicht vor.

B. Aufgabensammlungen.

Planimetrische Aufgaben werden in der Regel in die Lehrbücher eingefügt. Das hat den Vorteil, dafs sie nicht übersehen werden, und den Nachteil, dafs der Schüler das System der Sätze weniger leicht erkennt. Die alte Methode, sie an den Schlufs des Buches zu stellen, versucht hier eine Vermittelung, da zur Anschaffung einer besonderen Aufgabensammlung um so weniger Neigung vorhanden ist, als sie sich selten dem Lehrbuch gut anschliefsen wird. Hočevars Sammlung erfüllt allerdings diese Bedingung. Für Oberklassen bieten die Abiturientenaufgaben von Martus, Wallentin, Groisel u. a. gutes Material, die Mittelklassen sind auf zwei verschiedene Arten von Büchern angewiesen: einige wenige, welche Berechnungen verlangen, wie Harmuth, Emmerig, Mittenzwey, und recht zahlreiche für Konstruktionsaufgaben, wie Reidt, Lieber und v. Lühmann, Petersen, Brockmann u. a.

J. Brockmann hat auch im Berichtsjahr wieder ein Buch auf diesem Gebiet veröffentlicht: Versuche einer *Methodik zur Lösung planimetrischer Konstruktionsaufaben*. Dasselbe ist nicht nur für Schüler, sondern vornehmlich für Lehrer bestimmt, und in der That bringt man von der Universität keine Fertigkeit im Lösen von solchen Aufgaben mit in das Amt. Das Buch ist von der Kritik scharf angegriffen worden und Petersens Methoden und Theorieen sind ihm entgegengehalten. Auch dem Berichterstatter scheint einzelnes wenig gelungen, wie die Aufsuchung der geometrischen Örter, die Anleitung für die Ausdruckweise bei Beschreibung und Beweis; aber die vollständig analysierten 125 Aufgaben bieten doch ein reiches Material. Für die Determination wird man sich bei Schülern, die noch keine Trigonometrie getrieben, oft dabei beruhigen müssen, dafs sie nur herausfinden, ob für die Gröfse eines Stückes eine obere, eine untere oder gar keine Grenze existiert. Vollkommener ist ja die von Fr. Meyer in Wiegands Planimetrie empfohlene Zeichnung der Veränderungen der Figur bei Veränderung eines Stückes.

G. Nofs setzt in einer Programmabhandlung seine vorjährige Arbeit (Jb. 1889 X21) fort und bietet die Analysis zahlreicher Konstruktionsaufgaben, welche die Anwendung der Proportionalität erfordern.

E. Schilkes *Sammlung planimetrischer Aufgaben* ist reichhaltig und gut geordnet. Andeutungen zu Lösungen sind nirgends gegeben, Fundamentalaufgaben durch den Druck hervorgehoben. Die Rechenaufgaben

sind nicht ganz unberücksichtigt geblieben, so dafs das Buch beiden Aufgaberichtungen genügt. Der Lehrer wird zu seiner Unterstützung bei den oft schweren Aufgaben ein Buch wie Petersen oder Brockmann nötig haben.

C. Aufsätze.

Transversalen im Dreieck sind Gegenstand einiger Aufsätze von A. Schmitz, Andr. Müller und W. Heymann. Während der letztere das, durch Elementarkonstruktion unlösbare, Problem der Winkelhalbierenden durch eine kubische Gleichung mit wiederholter Dreiteilung von Winkeln erledigt, giebt Andr. Müller einige kleine Sätze über den Schnittpunkt dreier Transversalen, und A. Schmitz zeigt, dafs die Schwerlinien eines Dreiecks gleichzeitig auch die eines den vierten Teil so grofsen Dreiecks sind; durch hinreichende Fortsetzung dieser Betrachtung wird die Fläche des Dreiecks beliebig klein und nähert sich dadurch dem Schwerpunkt.

Den Satz, dafs gleiche Winkel über einer Strecke ihre Scheitel auf der Peripherie eines Kreises haben, verallgemeinert H. Wagner, indem er untersucht, zu welchen Kurven gleiche Peripheriewinkel über ungleichen Sehnen führen. E. Lakenmacher verwandelt durch eine allerdings nicht ganz einfache Konstruktion eine Kreisfläche in ein annähernd gleich grofses Quadrat; der Fehler beträgt ein Millionstel.

Die Mehrzahl der sonst erschienenen Aufsätze auf dem Gebiet der Elementar-Planimetrie beschäftigen sich mit der Methodik des Unterrichts; die Abhandlungen, welche sich auf Kegelschnitte beziehen, sind in den Abschnitt über analytische Geometrie eingereiht.

4. Trigonometrie.

F. Conradts *Trigonometrie* ist in drei Stufen angeordnet und mit einem sehr reichen Übungsmaterial versehen. Die Entwickelungen sind klar und kurz, die erste Stufe könnte durch Entfernung der überstumpfen Winkel erleichtert werden, ist sonst aber durch rasche Einführung in praktische Aufgaben ausgezeichnet; die zweite Stufe behandelt neben weiteren trigonometrischen Sätzen die mehrteiligen Winkel, die dritte beschäftigt sich mit den Hilfswinkeln, kubischen Gleichungen, allgemeinen Methoden zur Auflösung von Dreiecken. Die Aufgaben sind zum Teil recht schwer, liefern aber übersichtliche Resultate.

Durch zahlreiche Beispiele aus der Feldmefskunst und Mechanik zeichnet sich H. Hartls *Trigonometrie* aus. Dieselbe ist zum Gebrauch an höheren Gewerbeschulen und für das Selbststudium bestimmt. Die Einleitung knüpft an die aus der Planimetrie geläufige Bestimmung der Gestalt eines Dreiecks aus zwei Winkeln an. Besonders ausführlich ist die Anleitung zur Benutzung der Schlömilch'schen fünfstelligen Logorithmentafel. Auch, was Elementar-Trigonometrieen selten bieten, eine Zeichnung der Sinus-, Kosinus- und Tangentenkurve findet sich und die zyklometrischen Funktionen werden berücksichtigt.

Beschränkung auf das Notwendigste und rasche Einführung in die eigentliche Dreiecksberechnung kennzeichnet den von der ebenen Trigonometrie handelnden Teil in Lorbergs Lehrbuch. Die praktische Berechnung der Funktionen der Winkel von 45^0, 60^0 und 30^0 wird mehr Anerkennung finden, wie die zwar sehr bequeme, aber zur Zeit willkürliche Fortlassung der Winkelgröfse in den Formeln. Der Verfasser schreibt z. B. $\sin^2 + \cos^2 = 1$.

Hermann Müllers *Lehrbuch* ist auch im trigonometrischen Teil von Zwerger gut überarbeitet. Die Aufgaben sind in der Anzahl vermindert, in der Qualität verbessert, besonders durch Hinzufügung der Resultate. Die sphärische Trigonometrie beginnt mit dem schiefwinkligen Dreieck.

Die zweite Auflage von Hubert Müllers *Ebener Trigonometrie* giebt erwünschte Gelegenheit, auf dies eigenartige Werk etwas einzugehen. Hier sind R. Baltzers Grundsätze konsequent durchgeführt, indem die Vorzeichen von Strecken vermieden und die überstumpfen Winkel in den Anhang verwiesen werden. Die goniometrischen Formeln werden durchweg aus der Trigonometrie entwickelt. Um die mit der Eleganz gewöhnich verbundenen hohen Anforderungen an die Vorstellungskraft etwas herabzumindern, veranschaulicht der Verfasser die auf algebraischem Wege abgeleiteten Formeln nachträglich durch Zeichnung. Der Berichterstatter möchte zur Vervollkommnung des trefflichen Büchleins eine Einleitung in vierstellige Logarithmentafeln, eine schärfere Trennung von Übungen und Lehrsätzen und eine Übersichtstafel der wichtigsten Formeln am Schlufs wünschen. Es genügte für die Trigonometrie vielleicht II, IV. $a/\sin\alpha = b/\sin\beta = c/\sin\gamma = 2r$. III $\sqrt{(s-a\,(s-b)\,(s-c)/s} = \varrho$; $\mathrm{tg}\,\alpha/2 = \varrho/(s-a)$; $s = (a+b+c)/2$. I $(a+b):(a-b) = \mathrm{tg}\,(\alpha+\beta)/2 : \mathrm{tg}\,(\alpha-\beta)/2$. $\Delta = 0{,}5\,ab\sin\gamma = \varrho s$, wobei die römischen Ziffern auf die entsprechenden Kongruenzsätze in der Reihenfolge sws, sww, sss, ssw hinweisen. Um noch einige Besonderheiten des Buches hervorzuheben, sei erwähnt, dafs die Formel $1 + \cos\alpha = 2\cos^2\alpha/2$ aus der Aufgabe abgeleitet wird, ein rechtwinkliges Dreieck zu berechnen, von welchem die Summe der Hypotenuse und einer Kathete sowie ein Winkel gegeben ist. Die Betrachtung schiefwinkliger Dreiecke beginnt mit der Formel für ϱ. „Unter dem Kosinus eines stumpfen Winkels soll der Wert verstanden werden, welcher dem Kosinus des spitzen Winkels entgegengesetzt ist.“ In ähnlicher Weise wird auch bei den überstumpfen Winkeln das Zeichen nicht mit den Strecken, sondern mit den Funktionen in Verbindung gebracht.

Karl Schulze läfst in seiner *Trigonometrie für höhere Bürgerschulen* zunächst kleine Tafeln für die Funktionen der üblichen Hauptwinkel berechnen. Dafs er später Genauigkeit bis auf Sekunden verlangt, ist auffallend, da er sich doch von anderen Vorurteilen wie der „Reise durch die Quadranten“ frei gemacht hat. Die kleine Geschichte der Trigonometrie nach Cantor, welche er im Anhang bietet, wird vielen will-

kommen sein. Sinus ist danach die Übersetzung des arabischen Wortes dschaib, welches eine falsche Lesung des in dschiba verwandelten indischen Wortes jiwa ist; letzteres bedeutet die projizierende Senkrechte. Als Übungsaufgaben sind pythagoreische Dreiecke und eine Sammlung praktischer Aufgaben auf 24 Seiten geliefert.

Von Neuauflagen seien W. Minks Trigonometrie bearbeitet von Arndt, sowie Th. Spiekers und Fr. Reidts *Ebene und sphärische Trigonometrieen* erwähnt. Das erste dieser Bücher bedarf noch dringend weiterer Umarbeitung, über die letzteren genügt es wohl zu sagen, dafs sie der Verfasser würdig sind. Klarheit bei gründlicher Behandlung des Gebotenen unter Beschränkung auf das Notwendige im Lernstoff, reichliche Übungs- und Berechnungsaufgaben zeichnen beide Werke aus. Spiekers Trigonometrie ist in 2. Auflage durch Hinzufügung eines alphabetischen Registers und einiger Kleinigkeiten verbessert, Reidts Buch hat bereits 5 Auflagen erlebt, die Grundsätze des Verfassers sind aus dem „Mathematischen Unterricht“ hinreichend bekannt (vgl. Jahrb. 1887 B207).

Zum Schlufs sei noch auf eine Behandlung des casus ambiguus der sphärischen Trigonometrie von Ruofs im KW. hingewiesen. Durch eine kleine Zeichnung auf der Kugel werden einfache und brauchbare Formeln abgeleitet.

5. Stereometrie.

Fr. Lucke, bekannt als Herausgeber von Heinzes genetischer Stereometrie (vgl. Jb. 1887 B214, 1888 B279), hat unter sorgfältiger Berücksichtigung der zahlreichen Besprechungen, besonders der von Holzmüller, einen *Leitfaden der Stereometrie* für den Schulgebrauch verfafst, welcher den Schwerpunkt des Unterrichts allerdings in der Volumberechnung sieht, aber anderen Abschnitten mehr, und nach den meisten Urteilen hinreichend, gerecht wird. Das Kapitel „von den Gebilden, welche durch Rotation einer geraden Linie und eines Kreisbogens entstehen und verwandte krumme Flächen“ wird sympathisch begrüfst. Es darf wohl vorausgesetzt werden, dafs ein Lehrer der Mathematik mit dem Wittsteinschen Prismatoid nicht nur, sondern auch mit der Heinzeschen Nomenklatur bekannt ist; ob er aber seine Schüler alle Para-, Anti- und Inter-Körper lernen lassen will oder nicht, er findet in Luckes Stereometrie eine reiche Anregung für den Unterricht. Auch die äufsere Anerkennung ist dem Buch bereits in seiner Approbation für Bayern und Einführung z. B. im alten Gymnasium in Nürnberg zu teil geworden. Die vortrefflichen Zeichnungen kann der Berichterstatter nicht mit Stillschweigen übergehen.

Die Behandlung der Stereometrie in Lorbergs Lehrbuch steht nicht ganz auf der Höhe der übrigen Teile, nur die sphärische Trigonometrie zeichnet sich durch Kürze und Zweckmäfsigkeit aus.

Minks Stereometrie ist von Arndt wesentlich verbessert. Die Einführung des Cavalerischen Prinzips, die Konstruktionen der regelmäfsigen

Körper aus einer Kante sind nützlich, den Figuren aber fehlt die Anschaulichkeit und die Aufgaben sind nur einseitige Berechnungen unter Vermeidung selbst der Trigonometrie.

Auch Zwerger könnte vielleicht bei einer weiteren Bearbeitung von Herm. Müllers Stereometrie noch tiefer eingreifende Änderungen vornehmen. Die von dem System losgelöste Zusammenstellung von geometrischen Örtern und die Konstruktionen von Dreikanten gehen wohl über das Schulpensum unnötig hinaus. Die Netze der regulären Körper werden vom Schüler verlangt, ohne ihm auch nur bei Einem Körper eine Anleitung zu geben; die Figuren sind mangelhaft. Nützlich ist die Hinzufügung zahlreicher Übungsaufgaben mit Lösungen.

Reidts Stereometrie, in 6. Auflage erschienen, bietet treffliche Zeichnungen, ein knappes, klares System und in den Übungen Gelegenheit zur Anwendung von Algebra, Planimetrie und Trigonometrie.

Von den *für Bürgerschulen bestimmten Stereometrieen* ist die von Heilermann und Diekmann anspruchsvoller, als derselben Verfasser treffliche Trigonometrie (vgl. Jb. 1889 X24). Mit der Lage von Geraden und Ebenen, besonders aber mit dem Dreikant wird viel schöne Zeit verloren. Das Volum des Quaders wird anschaulich, das Cavalerische Prinzip kurz, aber nicht leicht verständlich dargestellt; das Prismatoid ist auch entbehrlich, dagegen sind Aufgaben, welche die Trigonometrie berücksichtigen, wünschenswert.

Karl Schulze geht vom Würfel aus, dessen Projektion experimentell gewonnen wird, und schliefst daran die Lagenbeziehungen von Ebenen und Geraden in zweckmäfsiger Beschränkung. Die Polyeder werden mit den regulären begonnen, deren Netze und Projektionen gezeichnet. Inhalt und Oberfläche der einfachen Körper bis Pyramidenstumpf und Kugel, aber ausschliefslich des Prismatoids, werden unter Benutzung des Cavalerischen Prinzips durchgenommen. Die Aufgaben sind zahlreich, spezifisches Gewicht und Guldinsche Regel werden benutzt, Lösungen sind nicht gegeben.

Friedr. Hartmann bietet in einer Programmabhandlung seinen Schülern *Musterlösungen stereometrischer Aufgaben.* Er legt Wert auf die von vielen verworfenen „Konstruktionen im Raum“, schiebt zwischen Aufgabe und Analysis die „Exposition“ ein, die besser ist, als ihr Name, zeichnet selbst vortrefflich, verlangt aber vom Schüler für den Beweis eine besondere Zeichnung, was bedenklich erscheint. Die Determination wird stiefmütterlich behandelt.

Noch mehr Wert legt Scholim auf diesen Teil der Stereometrie und behandelt die Örter und Aufgaben im Raum gründlich und ausführlich. So nützlich diese Abhandlung Lehrern sein kann, ein Lehrbuch nach diesen Prinzipien, wie es der Verfasser verheifst, dürfte unter der Einseitigkeit der Anschauung leiden.

Im Gegensatz zu Hartmann und Scholim verwirft Rüthnik die Konstruktionen ganz und giebt nur *Berechnungsaufgaben* in grofser Zahl, guter Auswahl, geeigneter Schwierigkeit. Die Lösungen sind hinzugefügt,

doch macht der Verfasser auf einige Druckfehler aufmerksam (I 4; II 4, 9, 20; III 18).

In Ackermanns Bibliographie werden noch die Lehrbücher der Stereometrie von Winter und A. Reich genannt.

6. Analytische und darstellende Geometrie.

H. Servus, durch rastlosen Fleifs in der Veröffentlichung von Büchern bekannt, hat eine analytische Geometrie zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium herausgegeben. Es scheint ein Vorlesungsheft zu sein, welches nicht hinreichend für diese Zwecke umgearbeitet ist. Ganz gewifs ist die analytische Geometrie oder genauer die Einleitung zu derselben, die sogen. Koordinaten-Geometrie für die meisten Schüler nützlicher und anregender, als spitzfindige Konstruktionsaufgaben, aber ein Hetzen durch alle Kegelschnittseigenschaften bis zu den Rotationskörpern ist sicher noch schädlicher, als allzu gründliches Hinabsteigen in Einzelheiten der Elemente.

Mink-Fiedlers analytische Geometrie (vgl. Jb. 1889 X 20) wird von Hoppe angegriffen, weil die Behandlung zum grofsen Teil synthetisch ist. A. Breuer hat auf seine Konstruktive Geometrie der Kegelschnitte (vgl. Jb. 1888 B 273) ein zweites Heft: Die *Normalform der allgemeinen Kegelschnittsgleichung* folgen lassen. Er zeigt in demselben die Konstruktion des Kegelschnittes unter Vermeidung von Transformationen.

Angeregt durch einen Beweis von Strübing, dafs die Schnitte einer Kegelfläche mit einer Ebene die Eigenschaften der bekannten Planfiguren haben, teilt C. Hildebrand den Quetelet-Dandelinschen Satz (1822) mit: „Der Schatten, den eine Kugel bei Centralbeleuchtung auf eine Ebene wirft, ist je nach der Lage des leuchtenden Punktes, bezw. der Ebene, ein Kreis, eine Ellipse, Parabel oder Hyperbel; ruht die Kugel auf der Ebene, so berührt sie dieselbe in dem einen Brennpunkt des betreffenden Kegelschnittes“. Besonders reichhaltige Verwendung hat dieser Satz bei K. Pohlke in seiner bekannten *Darstellenden Geometrie* und bei Holzmüller in seiner *Einführung in das stereometrische Zeichnen* gefunden.

Mit der Berechnung von *Krümmungsradien* beschäftigen sich R. Skutsch, J. Bazala und W. Rulf. Aus dem Satz, dafs aus einem Kreis eine Ellipse entsteht, wenn alle Ordinaten in demselben Verhältnis verkürzt werden, berechnet E. Seewald den Umfang der Ellipse elementar. F. H. G. Fischers *Ausgewählte Abschnitte aus einer synthetischen Geometrie der Kegelschnitte* sind Vorläufer einer zusammenhängenden zu erwartenden Darstellung.

Die *Darstellende Geometrie* hat zwei Bearbeitungen für bayerische Realschulen gefunden von Fr. Dicknether und W. Pözl. Beide sind klar geschrieben, mit guten Zeichnungen und reichlichem Übungsmaterial versehen. Bei Dicknether verdient die Berücksichtigung der anschaulichen

Projektionsmethoden der Körper besondere Erwähnung, da sie für den stereometrischen Unterricht nützlich werden kann.

K. Bobeks Einleitung in die *Projektivische Geometrie der Ebene* ist, wie das im Vorjahr besprochene Buch von W. Rulf (vgl. 1889 X29) nach den Vorträgen von C. Küppers für höhere Lehranstalten und für den Selbstunterricht bearbeitet. Es weicht von dem Rulfschen Buch nicht unerheblich ab und steht einer Geometrie der Lage weit näher. Allerdings werden auch hier Sätze aus der Geometrie des Maſses herübergenommen, und der Berichterstatter hat also W. Rulf unrecht gethan, indem er diese Teile als Zusätze zu Küppers' System bezeichnete. Dann ist aber die projektive Geometrie von C. Küppers nicht reine Geometrie der Lage, und da dies keineswegs mit wünschenswerter Deutlichkeit in der Vorrede von W. Rulf ausgesprochen war, muſste der Berichterstatter seinen Standpunkt betonen, indem er dem lesenden Mathematiker die Entscheidung überläſst, ob die „projektive Geometrie" eine Benutzung entschieden nicht projektivischer Eigenschaften gestattet. Daſs W. Rulf M. Paschs Bücher benutzt hätte, hat der Berichterstatter nicht behauptet, sondern im Gegenteil, daſs er sie nicht gekannt, bedauert.

F. Bukas *Elemente der kinematischen Geometrie* sind interessant für den Lehrer, aber ihre Einführung in die Schule würde eine neue Vermehrung des schon allzu reichlichen Stoffes bedeuten. Die Methode: Figuren, welche bewegt werden sollen, auf durchsichtiges Papier zu zeichnen und über der ruhenden zu verschieben, verdient auch in der Elementarmathematik Verwendung, z. B. bei den berüchtigten Beweisen der Kongruenzsätze. Noch ferner liegen der Schule E. Busches Grundzüge einer rechnenden Geometrie der Lage.

XI.

Naturwissenschaft

E. Loew (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — **A. Thaer** (Physik).

I. Allgemeines.

(Naturwissenschaftliche Didaktik im allgemeinen, Verhandlungen über einschlägige Fragen auf Versammlungen u. a.)

Die lebhaften Erörterungen des vergangenen Jahres über Schulreform haben auch im Kreise der naturwissenschaftlichen Lehrer den Wunsch nach engerem Zusammenschlufs der Fachgenossen rege gemacht, um auf diesem Wege ihre Meinungen bezüglich des naturwissenschaftlichen Lehrplans zu einheitlichem Ausdruck zu bringen. Der in Jena vom 26.—28. September tagende Kongrefs von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaft an höheren Lehranstalten, der von 87 Teilnehmern besucht war, und dessen Verhandlungen teils von Prof. Dr. Buchbinder, teils von Oberrealschuldir. Dr. Krumme geleitet wurden, sprach sich übereinstimmend für eine Erhöhung der Lehrstunden in Physik, Chemie und Naturbeschreibung aus, und zwar wünschte man für Gymnasien den physikalischen Unterricht von 2 auf 3 Stunden erhöht, sowie die Naturbeschreibung von UII bis OI fortgeführt zu sehen; an den Realgymnasien sollte der Chemieunterricht mit 2 Stunden in UII beginnen, ferner der Laboratoriumsunterricht obligatorisch gemacht werden und die Naturbeschreibung von OII bis OI in 2 wöchentlichen Stunden zu breiterer Entfaltung gelangen. Desgleichen wurde für die Oberrealschulen Erhöhung der Unterrichtszeit in Chemie von 3 auf 5 Stunden (inkl. der obligatorischen praktischen Übungen), sowie für die höheren Bürgerschulen Einrichtung von 2 chemischen Lehrstunden in den beiden obersten Klassen, sowie Fortführung des naturbeschreibenden Unterrichts bis I dieser Anstalten dringend befürwortet. Die Gründe für diese vom Fachstandpunkt leicht verständlichen, aber angesichts der bevorstehenden allgemeinen Schulreform schwerlich wirkungsvollen Forderungen wurden von

der Versammlung mit grofser Ausdauer erörtert und vielseitig beleuchtet, wobei freilich die Art des Unterrichtsbetriebs weniger in Betracht kam, als die Fragen des Lehrplans und der Stundenzahl. Die Gegensätze des fachwissenschaftlichen und des philosophisch-pädagogischen Standpunkts verhielten sich glücklicherweise neutral. Der in Jena gepflogene Gedankenaustausch zwischen Lehrern an realistischen und humanistischen Anstalten — es waren ca. 22 Lehrer bezw. Direktoren von Gymnasien anwesend — führte zur Gründung eines „Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften", der im Oktober 1891 in Braunschweig mit einer allgemeinen Versammlung seine Thätigkeit beginnen soll. Wenn derselbe, wie zu erwarten ist, nicht agitatorisch vorgeht, sondern in dem gegebenen Rahmen der Schulverfassung die Unterrichtsmethode im einzelnen erörtert und zu verbessern bestrebt ist, kann er zur Ausgleichung von mancherlei Mifsverständnissen zwischen entgegengesetzten Richtungen, sowie zur Aufklärung über den inneren, im besten Sinne humanen Kern des naturwissenschaftlichen Unterrichts in hervorragender Weise beitragen. Von sonstigen Veranstaltungen bot der Jenenser Kongrefs seinen Teilnehmern einen instruktiven Vortrag von Prof. Detmer über die Bedeutung von Handelsproduktensammlungen für den naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht, ferner Besichtigung einer vom Institutslehrer Herrn Piltz veranstalteten Lehrmittelausstellung und Vorführung von Apparaten und Versuchen im physikalischen Kabinett von Prof. Schäffer. Auch die von Universitätsprofessoren Jenas zur Zeit des Kongresses mit gröfster Opferfreudigkeit abgehaltenen Ferienkurse haben den Teilnehmern sicherlich dauernde Anregung zu weiteren eigenen Studien geboten, die ja das Rückgrat einer gedeihlichen Lehrerausbildung und das beste Gegengewicht gegen die Zersplitterung bereits geschulter Lehrkräfte durch zu viele Unterrichtsgegenstände darstellen.

Auch die Naturforschersammlung zu Bremen gewährte den Fachgenossen sowohl auf fachwissenschaftlichem als auf didaktischem Gebiet mancherlei neue Impulse. In letzterer Hinsicht sind besonders die Vorträge von Dir. Prof. Schwalbe und Dr. Fricke hervorzuheben. Ersterer empfahl die Veranstaltung technischer Exkursionen im Anschlufs an den chemischen und physikalischen Unterricht als ein vorzügliches Mittel, Verständnis für das industrielle Leben der Gegenwart bei den Schülern zu erwecken; den dazu notwendigen Zeitaufwand bezeichnet Vortr. als einen mäfsigen, da er zunächst nur zweimal während des Wintersemesters die Klassen von OII aufwärts heranziehen will; auch soll die Zahl der Teilnehmer 20—25 nicht übersteigen. Zur Besichtigung empfehlen sich Gasanstalten, Anlagen für Wasserversorgung, Verkehrsanlagen (Rohrpost u. dgl.), Ziegeleien, Kalkbrennereien, Glashütten, Porzellanfabriken, Anlagen der Metallindustrie, Gärungsgewerbe u. a. Ein zweiter Vortrag des Genannten betraf die Ausführung von Experimenten im chemischen Laboratorium und von physikalischen, praktischen Übungen. Erstere sind

bekanntlich an den Realschulen seit langer Zeit üblich, haben aber nicht überall die ihnen gebührende Wertschätzung gefunden, weil sie bei Fernerstehenden leicht den Eindruck von Spielereien hervorrufen. Vortr. zeigte im einzelnen, wie unbegründet ein derartiges Vorurteil ist, da bei der selbstthätigen Anwendung der chemischen Untersuchungsmethoden nicht blofs Auge und Hand geübt, sondern auch gröfsere Reihen von Denkoperationen vom Verstande durchlaufen werden müssen, wenn ein richtiges Resultat erhalten werden soll, dessen Auffindung dieselbe geistige Freude gewährt, wie die Lösung einer mathematischen Aufgabe. Den analytischen Arbeiten sind einfache Experimentierübungen (Darstellung von Sauerstoff, Wasserstoff, Chlor, schwefliger Säure u. a.), sowie die Anfertigung einiger Präparate anzuschliefsen, um die theoretischen Kenntnisse durch praktische Anwendung zu befestigen. Für den Gymnasialunterricht empfehlen sich Übungen aus dem Gebiete der Physik, die etwa in zwei wöchentlichen fakultativen Lehrstunden von OII aufwärts einzurichten wären. Die Versuche müssen sich zunächst unmittelbar an den im Unterricht bearbeiteten Stoff anschliefsen und von allen Erscheinungen resp. Apparaten absehen, von denen der Schüler noch nichts versteht. Als geeignete Aufgaben empfehlen sich Gröfsen- und Volumbestimmungen, Versuche zum Hebelgesetz und zum Parallelogramm der Kräfte, Barometer- und Thermometerablesungen, Versuche mit der Luftpumpe, Anwendungen des Prinzips von Archimedes, die magnetischen und elektrischen Grundversuche, Gebrauch des Fernrohrs, Mikroskops, Spektroskops u. dgl. In zweiter Linie ist auch die Herstellung einfacher kleiner Apparate durch die Schüler (Heronsbrunnen, Heronsball, Spritzflasche, Apparate zur Erläuterung der Spannkraft der Dämpfe und des Drucks in Flüssigkeiten u. s. w.) ins Auge zu fassen. Alle in Betracht gezogenen Apparate sind in Umrifslinien von den Schülern abzuzeichnen oder aus dem Gedächtnis abzubilden. Die Bedeutung dieser Übungen nicht etwa als eines Mittels zur Gewinnung von Fachkenntnissen, sondern als einer notwendigen Ergänzung überwiegend abstrakter Beschäftigung läfst etwaige, den gemachten Vorschlägen entgegenstehende Bedenken als unwesentlich erscheinen, zumal bereits in anderen Kulturländern, wie z. B. in England und in Amerika, günstige Erfahrungen über den Wert derartiger Experimentierübungen von Schülern gemacht worden sind. Dir. Schwalbe besprach schliefslich in einem besonderen Vortrage *Die Mittel, die wissenschaftliche Litteratur für den Schulunterricht nutzbar zu machen* und erläuterte seine Vorschläge unter Hinweis auf eine demnächst von ihm herauszugebende Abhandlung vorzugsweise für das Gebiet der physikalischen Fachlitteratur.

Der Vortrag von Dr. Fricke über *Die Bedeutung der Biologie für Unterricht und Erziehung* entwickelte sowohl vom psychologischen als didaktischen und fachwissenschaftlichen Standpunkt aus die Gründe, welche für eine Ausdehnung des naturbeschreibenden Unterrichts auf die oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten sprechen. Da vorzugs-

weise von einzelnen Vertretern der „Geisteswissenschaften“ die Berechtigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Teilnahme an der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule geleugnet wird und selbst hervorragende Mathematiker, wie Prof. Günther den Wert der biologischen Naturwissenschaften für die Schule mehr oder weniger bezweifeln, so erscheinen die Ausführungen Frickes besonders durch ihre psychologische Begründung als wertvoll. Nachdem er zunächst darauf hingewiesen, dafs die organische Natur in den vier bezw. drei letzten Jahreskursen der für die Realschulen und Gymnasien Preufsens vorgeschriebenen Lehrplänen keine oder eine nicht ausreichende Berücksichtigung findet, prüft er die Berechtigung der Biologie als Mittels allgemeiner Bildung und Erziehung. Anknüpfend an einen Ausspruch von Laas werden Kenntnisse von Natur und Leben als die notwendige Voraussetzung zu einer verständigen Teilnahme an der menschlichen Kulturarbeit bezeichnet. Da eine formelle Schulung der Geisteskräfte an sich — ohne konkreten Stoff — psychologisch nicht statuiert werden kann, so mufs alle geistige Entwickelung und Bildung an den Inhalt der Vorstellungen geknüpft sein. Für den Unterricht entspringt hieraus die Aufgabe, sich in seinem sachlichen Inhalt zu dem Kulturleben der Gegenwart in Beziehung zu setzen und Vorstellungen der empfänglichen Kindesseele einzupflanzen, mit welchen die appercipierenden Organe ihre Arbeit beginnen können. Von derartigen Vorstellungen sind zunächst solche über den Menschen selbst notwendig, da ja der Menschheit die tiefsten Schädigungen durch Unkenntnis über den menschlichen Organismus selbst erwachsen sind und vielfach noch unter unseren Augen zu teil werden. Auch in wissenschaftlicher Hinsicht bildet der anthropologische Teil der Biologie die Grundlage, auf der sich die neuere, eine centrale Stellung zu den übrigen philosophischen Disciplinen einnehmende Psychologie aufbaut, und deren Ergebnisse auf den Gebieten der Nerven- und Sinnesphysiologie eine Brücke zu der psychologischen Analyse der Association, der Apperception und der Willensthätigkeit zu eröffnen versprechen. Die Unmöglichkeit, die Erscheinungen des bewufsten Seelenlebens aus mechanisch-molekularen Bewegungsvorgängen abzuleiten, kann nur durch das Studium des psycho-physischen Grenzgebiets zur Einsicht gebracht werden. Der oft beklagte Mangel, dafs die wichtigsten Lebensfragen bei den unseren Gymnasien entstammenden „Gebildeten“ kein Verständnis finden, weil die „entgegenkommenden Vorstellungen fehlen“, wird nur Abhilfe finden, wenn letztere durch den Unterricht in richtiger Weise erzeugt werden. Dafs hierbei der Biologie ein wesentlicher Anteil zukommt, liegt bei dem umfassenden Charakter dieser Naturwissenschaft auf der Hand, durch welche die Einzeldisciplinen in innigste Wechselwirkung zu einander getreten sind. Die mehr und mehr absterbende spekulative Philosophie wird nach der Anschauung des Vortr. gegenwärtig durch philosophische Strebungen der einzelnen Fachwissenschaften ersetzt, denen oft bessere Einsicht in das Wesen der Dinge zu verdanken ist, als der a priori

konstruierenden Methode. Auf biologischem Gebiete handelt es sich zunächst um die Auffassung des organischen Wesens als eines einheitlichen Ganzen, dessen Einrichtungen der Erhaltung seines Lebens und seiner Art auf das innigste angepafst sind, und dessen Organe in steter Wechselwirkung zu der umgebenden leblosen und lebendigen Natur stehen. Die Grundvorstellungen dieser überall wiederkehrenden Kausalitätsbeziehungen lassen sich auch im Schulunterricht veranschaulichen. Weiter ist dann der Begriff der Lebensgemeinschaft auszubauen, deren Wesen nicht in dem blofsen räumlichen Neben-, sondern in dem gegenseitigen Füreinander besteht. Nachdem Fricke im weiteren Verlaufe seines Vortrags die Anknüpfung des naturhistorischen Lehrstoffs an die Lektüre klassischer Schriftsteller — an die Stoffe des „Gesinnungsunterrichts“ — als naturwidrig zurückgewiesen hatte, wandte er sich zu der formalen Seite des biologischen Unterrichts; die Pflege der planmäfsigen Beobachtung, das „Ausdeuten“ des Wahrgenommenen, die Übung im exakten Gebrauch der Sinne, die an den systematischen Kategorieen zu übende induktive Begriffsbildung erscheinen als die wesentlichsten Vorzüge des biologischen Unterrichts, dessen Schwerpunkt keineswegs, wie so oft angenommen wird, in der Beschreibung liegt. Letztere ist jedoch trotzdem eine wichtige Übung, die in keinem naturwissenschaftlichen Lehrzweige und auf keiner Stufe desselben fehlen darf, da der Sprachunterricht nicht an exakt beobachtete Objekte und Vorgänge der Natur anknüpft und somit nach der Seite des Thatsächlichen einer Ergänzung bedarf. Referent möchte hierbei an die Unbeholfenheit erinnern, mit welcher oft selbst hochgebildete, naturwissenschaftlich jedoch nicht geschulte Personen die allerbekanntesten Naturobjekte und Erscheinungen zu bezeichnen und zu beschreiben pflegen, sobald dieselben in den Kreis ihrer Wahrnehmung treten; es handelt sich dabei nicht etwa um Kenntnis der wissenschaftlichen Terminologie, sondern nur um eine solche Kennzeichnung des Gegenstandes oder Vorganges, dafs derselbe in seinen hervorspringendsten Merkmalen aufgefafst und in Worten geschildert wird. Die eben hervorgehobene Unfähigkeit ist der beste Beweis dafür, dafs die naturwissenschaftliche Auffassung der uns umgebenden Wirklichkeit nicht durch grammatische oder mathematische Studien, sondern nur durch planmäfsiges Beobachten, Beschreiben und Beurteilen der Naturerscheinungen selbst erworben werden kann. „Es war ein bis in die Gegenwart hineinreichender, verhängnisvoller Irrtum, Sprechen und Denken für identisch zu halten und daher die Beschäftigung mit den Worten und Wortverbindungen der Sprache als die eigentliche und vornehmste Gymnastik des menschlichen Geistes zu betrachten. Aber nicht eins ist es, etwa nur von verschiedenen Seiten betrachtet, sondern zweierlei und grundverschieden, beide stehen zu einander nur in dem Verhältnis einer individuell erworbenen, fest gewordenen Association.“ — „Logiker von dem Range eines Sigwart stimmen darin mit Preyer überein, dafs es ein Denken giebt unabhängig von der Sprache, und dafs die Unterschiede der Wortgattungen nicht

notwendig kongruent sind mit den Unterschieden der Bedeutung.“ — „Lassen wir der Sprache als der feinsten, geschmeidigsten und sinnvollsten Vermittlerin unserer Gedanken volle Gerechtigkeit widerfahren, so giebt es doch im Unterricht und in der Erziehung wichtige Aufgaben, welche durch die Sprache — und, fügen wir hinzu, auch durch die Mathematik — nicht gelöst werden können.“ — „Was wir brauchen, sind vor allem Kenntnisse, die uns in die Kultur der Gegenwart einführen und eine Grundlage für eine gesunde Lebens- und Weltanschauung bilden; wir brauchen ferner die Erziehung zu einem soliden, naturgemäfsen und folgerichtigen Denken.“ Diese dem Vortrage Frickes wörtlich entlehnten Sätze lassen erkennen, wie tief die Überzeugung von dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungswert der Naturwissenschaft in ihren Vertretern wurzelt. Ob damit auch denen, welchen die „entgegenkommenden Vorstellungen“ fehlen, die gleiche Überzeugung beigebracht werden kann, steht freilich dahin.

Die von Fricke befürwortete Durchführung des biologischen Unterrichts bis I der höheren Lehranstalten wurde bereits auf der Naturforscherversammlung von 1889 zu Heidelberg von Dir. Prof. Schwalbe zur Sprache gebracht; derselbe wies besonders darauf hin, dafs durch das Abbrechen des genannten Lehrgegenstandes in II derselbe in den Augen der Schüler herabgesetzt und in seinen Wirkungen gelähmt werde. In I soll die Biologie in enge Beziehung zur Geologie und Geographie gebracht werden, um ein möglichst umfassendes Weltbild entwerfen und den Zusammenhang der einzelnen Naturwissenschaften zeigen zu können. Es empfiehlt sich für den biologischen Unterricht eine von den 3 historischen Stunden der I, sowie eine sprachliche Lehrstunde zu verwenden. Die Schärfe des Gegensatzes zwischen der bürgerlichen Bildung, die der Naturwissenschaft bedarf, und der gelehrten, für welche dieses Fach als unerheblich betrachtet wird, hofft Dir. Schwalbe durch gröfsere Pflege des biologischen Unterrichts mit der Zeit gemildert zu sehen. Auch Dr. v. Hanstein fordert in einem Aufsatz über die Reform des biologischen Unterrichts eine Erhöhung der demselben im Lehrplan zugewiesenen Stundenzahl.

Einer schon in Jb. III B 300 erwähnten Abhandlung über die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts hat Oberlehrer Hamdorff einen zweiten Teil folgen lassen, in welchem er den Wert der Naturwissenschaften für die formale Bildung unter Berücksichtigung neuerer und älterer Litteratur erörtert. Seine Ausführungen, die sich zum Teil mit den Postulaten der Zillerschen Richtung, wie z. B. der Forderung eines nach „Kulturstufen“ gegliederten Lehrganges im Sinne Beyers (vgl. Jb. a. a. O.) decken, fafst er in folgenden Schlufssätzen zusammen: 1. Naturwissenschaftliche Kenntnisse sind jedem unentbehrlich zum Verständnis der Welt und seiner selbst. 2. Die Naturforschung kommt dem ersten Interesse des werdenden Menschen entgegen; alle anderen Interessen erwachen erst später, am spätesten die Lust zu abgezogener Denkarbeit. Der Unterricht in den Naturwissenschaften läfst sich auch am ersten mit der

Handarbeit verknüpfen. 3. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist ein unersetzliches Mittel zur Ausbildung des Geistes; er weckt und schärft die sinnliche Anschauung, die uns die erste Kenntnis von unserer näheren und weiteren Umgebung vermittelt, die uns auch einen wirklichen Stoff für die Denkthätigkeit liefert. Durch Betrachtung, Vergleichung, Unterscheidung der Naturgegenstände und Erscheinungen allein gelangt der Mensch zu richtigen Vorstellungen, Begriffen und Urteilen. Insbesondere das Gesetz der Ursächlichkeit erkennt er am sichersten durch die Betrachtung der Naturvorgänge. 4. Die Naturforschung bildet den Schönheitssinn und verschafft die reinsten Genüsse. 5. Die Naturwissenschaft ist die berufenste Verteidigerin des Staatsgedankens und nicht nur keine Gegnerin der Religion, sondern sie ist am besten geeignet, derselben eine feste Stütze zu werden. Durch die fortschreitende Naturkenntnis wird auch die Gotteserkenntnis gefördert, der Gottesbegriff klarer und reiner."

Letzterer Satz wird wohl nicht allseitige Zustimmung finden, wie denn u. a. Zeitschel in einem Aufsatze *Die höhere Schule im Dienste der Sozialdemokratie*, den naturwissenschaftlichen Lehrern geradezu den Vorwurf macht, durch Verbreitung atheistischer und darwinistischer Anschauungen der Sozialdemokratie — wenn auch unbewufst — in die Hände zu arbeiten. Diese harte Behauptung geht von unbeweisbaren Prämissen aus und verkennt den grofsen Unterschied zwischen einer wirklichen Thatsache und einer als Hilfsmittel der Forschung angenommenen, aber damit durchaus nicht als unumstöfsliche Wahrheit anerkannten Hypothese. Letztere fafst eine gröfsere Reihe von Thatsachen durch eine Erklärung immer nur so weit zusammen, als dieselben bekannt sind und mufs daher ihrer Natur nach stets mit gewissen Irrtümern behaftet sein. Gerade um dieses irrtümlichen Restes willen, der aller menschlichen Forschung anhaftet, ist von naturkundigen Pädagogen oft darauf hingewiesen worden, dafs die darwinistische Hypothese nicht in die Schule gehört, zumal sie vorläufig noch nicht geklärt genug erscheint und zu ihrem Verständnis die Auffassung der Schüler nicht ausreicht. Die von Zeitschel gegen den naturwissenschaftlichen Unterricht erhobenen Vorwürfe sind u. a. von Mischer in dessen Aufsatz *Religion und Naturwissenschaft* zurückgewiesen worden. Anderseits hat Beck humoristisch und derb in einer kleinen Schrift: *Antidodel* auf die „sensationelle" Broschüre Dodel-Ports (vgl. Jb. IV, XI 2) geantwortet. Zunächst wird in der Gegenschrift gezeigt, dafs der mosaische Schöpfungsbericht, wenn man von nebensächlichen, aus der Anschauung der Abfassungszeit leicht erklarbaren Einzelheiten absehe, im wesentlichen von den neueren Forschungsergebnissen nicht so weit abstande, als man anzunehmen gewohnt sei; so ist auch nach der biblischen Auffassung die Natur nach und nach geworden; vor allem organischen Leben entstand das Licht, das jenes bedingt; zuletzt erst trat der Mensch auf, als die übrige Natur bereits fertig dastand. Als Einwurf von anthropologischer Seite gegen den Darwinismus hebt Beck hervor, dafs es keine tierartigen Völker gibt, welche man als Mittelglie-

zwischen Menschen und Affen aufstellen könnte, dafs ferner die Mikrocephalen nicht fortpflanzungsfähig sind, dafs die bekannten Schädel aus der Höhle von Engis und dem Neanderthal durchaus nicht die behauptete Annäherung an den Affentypus erkennen lassen u. a. m. Schliefslich weist Verf., der nach seiner eigenen Aussage (S. 43) in wissenschaftlicher Hinsicht nicht als Gegner des Darwinismus auftritt, darauf hin, dafs letzterer eine „Lehre der Verzweiflung" sei, die dem Volke Steine anstatt Brot darböte, während die Lichtgestalt Christi den Mühseligen und Beladenen Trost und Erquickung bringe. Das Hinüberspielen einer rein wissenschaftlichen Frage auf das religiöse Gebiet, wie es Beck hier unternimmt, erscheint dem Referenten allerdings nicht würdig, denn so läfst sich der Wert jeder wissenschaftlichen Einsicht und Forschung als durchaus nichtig, ja vielleicht als irreligiös hinstellen. Der Gott, der den Menschen für sein irdisches Dasein auf den Schweifs der Arbeit verwies, hat ihm damit wohl auch den Schweifs der Erkenntnisarbeit nicht ersparen wollen.

Auch Oberschulrat Dr. E. v. Sallwürk hat die Broschüre Dodel-Ports einer sachlichen Widerlegung gewürdigt und ihrem Verfasser mehrfache, von seiten eines Naturforschers unberechtigte Übergriffe auf das Gebiet der Metaphysik und Pädagogik nachgewiesen. Vom kirchlichen Standpunkt hebt E. Dennert in einer Entgegnung auf die Schrift Dodels hervor, dafs viele Offenbarungsgläubige in dem mosaischen Schöpfungsbericht eine „rückschreitende Prophetie" erblicken, deren Einzelheiten der wissenschaftlichen Naturerkenntnis nicht vorgreifen können.

Die Unterschiede zwischen der naturwissenschaftlichen und der sprachlichen Lehr- und Lernmethode wurden in einer Antrittsvorlesung von K. Vogt in Genf über das Studium der Naturgeschichte beleuchtet, die in einem Artikel von A. Rau über Philosophie und Naturforschung beifällige Besprechung gefunden hat.

II. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

1. Didaktische Schriften und Aufsätze über einzelne Gebiete des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts.

Trotz vielfacher Verbesserung des naturkundlichen Unterrichts hat derselbe nicht überall ein wirkliches Vertrautsein mit den uns umgebenden Naturerscheinungen im Gefolge. Vielmehr macht man in fast allen Unterrichtsfächern an weiter vorgeschrittenen Schülern und ebenso auch im praktischen Leben an Personen „bester Schulbildung" die Erfahrung, wie mangelhaft ihre Grundvorstellungen gerade über die alltäglichsten Natur-

vorgänge beschaffen sind, wie interesselos viele sich den Reizen einer Landschaft, den Besonderheiten einer bestimmten Naturscenerie gegenüber verhalten, wie unbeachtet sie sowohl die stetigen Veränderungen des Sternenhimmels als das tausendfältige Kleinleben in Wald und Flur an sich vorübergehen lassen. Mit offenen Augen gehen sie blind umher und weil sie keine festhaftenden Anschauungen von der Natur haben, verstehen sie auch trotz aller Abrichtung und angelernten Kenntnis im Grunde nichts von ihr. Wo sie die eigenen Augen und ihren eigenen Verstand gebrauchen sollten, da schlagen sie Bücher auf und sprechen die Urteile anderer unbesehen nach. Eine Farbe richtig zu unterscheiden, eine Gröfse richtig zu schätzen, einen einfachen Naturvorgang in seine ursächlichen Momente aufzulösen und in Worten das Erkannte auszusprechen, erscheint ihnen so elementar, dafs sie es gar nicht versuchen, ob sie es können. Und viele können es nicht, wenn es in gegebenem Falle des praktischen Lebens darauf ankommt! Die Ursachen dieses schon oft hervorgehobenen und beklagten Mangels an natürlicher Beobachtungsfähigkeit sind freilich recht verschieden; nicht immer ist der „ungenügende" Unterricht in Heimats- und Naturkunde, in Physik und Chemie daran schuld; denn schon lange Zeit vor dem schulpflichtigen Alter beginnen im kindlichen Geiste die Vorstellungen sich anzusetzen und auszubilden, welche ihre Wurzeln in der umgebenden Sinnenwelt haben. Die Wege, auf denen dies Wachstum geschieht, kennen wir kaum; es kann z. B. ein in herrlichster Naturumgebung von Eltern mit sinnigem Naturverständnis aufgezogenes Kind schon frühzeitig Neigung zur Abstraktion und zu freikünstlerischem Schaffen entwickeln, ohne sich auf dem mühsamen und grofse Geduld erfordernden Wege des Naturbeobachtens länger als nötig aufzuhalten. Es ist eben unmöglich, die individuelle Geistesentwickelung auf ein psychologisches Schema bringen zu wollen. Allein derartige Fälle bilden doch Ausnahmen. In der Regel läfst sich an den eben schulpflichtigen Kindern eine gewisse Armut von Vorstellungen nachweisen, welche es ihnen unmöglich macht, selbst aus einem gut geleiteten naturkundlichen Unterricht Nutzen zu ziehen. Eine kleine Schrift von E. Piltz, die derselbe als Begleitwort zu seinen *Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung* (vgl. Jb. II B257) herausgegeben hat, giebt dem Berichterstatter zu vorstehenden Bemerkungen Veranlassung. Nach derselben hat man an mehreren Orten, wie Berlin, Plauen i. V., Annaberg i. S. u. a. eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises zu entwerfen gesucht und durch Fragen ermittelt, wie viele neueintretende Schulkinder schon z. B. ein Kartoffelfeld, eine Schafherde, einen Wald, ein Gewitter, einen Regenbogen u. dgl. gesehen haben. Die meist sehr abweichenden, von Piltz mitgeteilten Zahlen (z. B. für den Regenbogen 77,7 % in Berlin, 37 in Annaberg; für das Abendrot 63,8 % in Berlin, 22 % in Annaberg u. s. w.) lassen zwar den Wert der Erhebungsmethode in wenig günstigem Lichte erscheinen, allein der allgemeine Schlufs, dafs eine grofse Zahl von Kindern zu vorstellungsarm in die Schule eintritt, scheint trotzdem richtig

zu sein, da es durch zahlreiche direkte Wahrnehmungen und Erfahrungen vorurteilsfreier Lehrer bestätigt wird. Stoy und in seiner Nachfolge auch Piltz erblicken nun in dem selbständig geübten „freien Beobachten“ das einzige Mittel, den Schüler so zu beeinflussen, dafs er „freudig und ausharrend die Dinge in der Natur anschaut“. Weil die üblichen Leitfäden dem genannten Zwecke gegenüber ungenügend erscheinen und mit ihrem „Memorierstoff“ schliefslich nur dem „Verbalismus“ in die Hände arbeiten, wurden von Stoy und Bartholomäi bereits 1860 ohne Vorwort und ohne Angabe des Verfassers „200 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung“ herausgegeben, welche der erstgenannte Pädagoge in dem 6. Stück seiner „Bekenntnisse“ mit eindringend mahnenden Worten bevorwortete, indem er darauf hinwies, dafs die Anfänge der Naturbeobachtung auch in den Anfang der geistigen Entwickelung gehören, und dafs die spätere Schulzeit nur für Kenntnisse, niemals aber für das Aufkeimen des Interesses an der Natur angethan sei. Dem gleichen Ziele sollen auch die von Piltz neu herausgegebenen Fragen dienen. Obgleich dieselben in diesen Berichten (vgl. Jb. II B 257) bereits erwähnt sind, glaubt Ref. doch noch einmal auf sie zurückkommen zu dürfen, da neuerdings ähnliche Bestrebungen auch auf dem Gebiete der höheren Schule Geltung zu gewinnen suchen. Die Anleitung, welche die Begleitschrift von Piltz dem Lehrer zur Benutzung der Fragen und Aufgaben giebt, geht davon aus, dafs letztere in der Mehrzahl der Fälle ausschliefslich durch die Selbstthätigkeit des Schülers gelöst werden müssen, damit er seiner eigenen Kraft vertrauen lerne. Sie beziehen sich auf solche Naturerscheinungen, welche von Schülern etwa bis zum 14. Lebensjahre gelegentlich, d. h. aufserhalb des „geschlossenen“ Naturunterrichts aufgefafst werden sollen. Dem Umfange nach werden alle Zweige der Naturbeobachtung berücksichtigt; eine methodische Gliederung der Aufgaben unterblieb wegen der Verschiedenheit teils der Ort- teils der Schulverhältnisse. Der Lehrer hat demnach nichtpassende Fragen fortzulassen, andere hinzuzufügen und das Ganze methodisch seinem Unterrichte anzulehnen. Auch sind die Aufgaben zu unterscheiden, welche die Schüler ganz selbständig oder unter Beihilfe besserer Schüler resp. des Lehrers oder nur induviduell lösen können. Die Beobachtungen werden im Schulgarten oder in der freien Natur angestellt. Ablesungen am Regenmesser, Thermometer, Kompafs, der Wasserwage, dem Neigungsmesser (Nachbildung der am bergmännischen Kompafs befindlichen Einrichtung), dem „Sternrohr“ (einer im Mittelpunkt eines geteilten Horizontal- und Vertikalkreises drehbaren Röhre) zur Feststellung des Sehwinkels, der Höhenbestimmung von Sonne, Mond u s. w., Gebrauch des Schattenmessers, Mefsbandes, Senkbleies, Übungen im Schätzen und Messen von Strecken, Winkeln, Flächen, Körpergröfsen, Zeiten, Geschwindigkeiten, Temperaturbestimmungen empfehlen sich ganz besonders. Meteorologische, phänologische und verwandte Beobachtungen werden von den Zöglingen des Pfeifferschen Instituts in Jena bereits im 5. Schuljahr (V) angestellt;

dieselben beziehen sich auf Lufttemperatur (mit dreimaliger täglicher Beobachtung), Windrichtung und Windstärke, Bewölkung, Zeit und scheinbaren Ort des Sonnenauf- und -untergangs, Schattenlänge am Mittag, Mondwechsel, Eisbedeckung der Gewässer, Aufblühen bestimmter Pflanzen, Erscheinen von Zugvögeln u. dgl.; als Probe wurde die Beobachtung für den Februar 1888 vom Verf. mitgeteilt. Zur Fixierung des Wahrgenommenen dient den Schülern ein Beobachtungsheft; auch haben sie Übersichten und einfache Zeichnungen anzufertigen. Die treffliche, vorzugsweise der Anschauung zu Hilfe kommende Wirkung derartiger Übungen erscheint dem Berichterstatter zweifellos; nur möchte er davor warnen, in ihnen ein neues Universalmittel gegen gewisse sittliche und soziale Mängel unserer Zeit zu erblicken, die nur zu kleinerem Teil durch Unterricht und Erziehung gebessert werden können.

Die bereits die ersten Anfänge des Naturunterrichts begleitenden, selbständigen Beobachtungsübungen müssen auch auf den höheren Stufen desselben fortgesetzt und auf jede einzelne Seite der natürlichen Erscheinungen ausgedehnt werden, wenn der jugendliche Geist die Natur als das wahre Lehr- und Lernbuch der Menschheit würdigen und verstehen soll. Auf allen naturwissenschaftlichen Unterrichtsgebieten sehen wir dies allerdings nicht neue Lehrprinzip mehr und mehr wieder zur Geltung kommen; jede einzelne zoologische, botanische, chemische und physikalische Lehrstunde hat in zweckmäfsiger Abstufung in den Dienst des planmäfsigen und selbstthätigen Wahrnehmens, der richtigen Fragestellung und des induktiven Schliefsens zu treten. Einzelne Gebiete des Unterrichts, welche sich bisher einer derartigen Behandlungsweise entzogen, gelangen zu tieferer didaktischer Durcharbeitung.

Im zoologischen Unterricht bildet die Einführung in das Verständnis der Insektenwelt einen der anregendsten, aber auch einen der schwierigeren Abschnitte, so dafs die Programmabhandlung von Dr. Mädge *Über den Unterricht in der Insektenkunde in III* gewifs willkommen sein wird. Den Hauptnachdruck legt der Verf. mit Recht auf die Frage, was für Beobachtungsmaterial auf diesem Gebiete beschafft, und in welcher Weise es für die Demonstration verwendet werden kann. Von dem Grundsatz aus, dafs jeder Schüler möglichst das zu behandelnde Objekt vor Augen haben soll, hat sich die Auswahl auf besonders häufige und grofse Insekten zu richten, die teils durch den Fachlehrer, teils die freiwillige Thätigkeit der Schüler, teils deren Ankauf in der nötigen Exemplarzahl zusammenzubringen sind; auch auf entwickelungsgeschichtliches und biologisches Material (Larvenzustände, Nester, Gallen u.s.w.) ist von vornherein Bedacht zu nehmen. Für die Zurichtung der Objekte empfiehlt Verf. neben Anwendung der Wickersheimerschen Flüssigkeit das Einlegen der Exemplare in eine Mischung von 1 T. Glycerin, 1 T. Wasser, $^1/_2$ T. Spiritus mit Zusatz von $^1/_{1000}$ T. Sublimat, die wie die erstgenannte eine mehrjährig dauernde Beweglichkeit der Gelenke erzielen läfst. Bei Schmetterlingen werden natürlich nur Fühler, Tarsen und Beingelenke mit der Flüssigkeit be-

strichen, desgleichen bei behaarten Insekten (wie Bombus); von grofsen Orthopteren sind am besten die Eingeweide ganz zu entfernen und durch vergiftete Watte zu ersetzen. Die der Lösung entnommenen Insekten werden 1—2 Tage auf Löschpapier gelegt, dann zweckentsprechend gerichtet und auf starke Nadeln gespiefst; für die Zwecke des Unterrichts kommen sie auf kleine Holztäfelchen (9 : 7,5 cm), in deren vertiefter Mitte eine weifsgestrichene Korkscheibe eingeklemmt wird; auch mit Schutzleisten versehene und mit weifsem Papier überzogene Tafeln von Insektentorf leisten gute Dienste. Das Aufstecken der einzelnen Exemplare auf die Täfelchen wird während des Unterrichts von einzelnen damit beauftragten Schülern besorgt. Sehr zerbrechliche Gegenstände werden in kleinen, oben und unten mit Glas verschlossenen Kästchen herumgereicht; dasselbe geschieht mit Larven u. dgl. in kleinen, mit Spiritus gefüllten Gläsern. Nach völliger Erledigung der am einzelnen Objekt vorzunehmenden Beobachtungen kommt letzteres in die systematisch geordnete Sammlung des entomologischen Demonstrationsmaterials, über deren zweckmäfsige Einrichtung der Verf. ebenfalls Winke giebt. Den Gebrauch der Lupe betrachtet letzterer mit Recht als unumgänglich. Feinere Bauverhältnisse sind teils durch Präpärate, teils durch Abbildungen (Tafeln von Muhr mit den Mundteilen von 6 Insektenordnungen, Wandtafeln von Leuckart und Nitsche) zu erläutern. Zum Schlufs wird ein Verzeichnis derjenigen Insektenarten gegeben, die teils in zahlreichen Exemplaren zur Verteilung an die einzelnen Schüler, teils in Einzelstücken zur Erläuterung besonderer biologischer Verhältnisse in der Schulsammlung vertreten sein sollten.

Im botanischen Unterricht wird den Kryptogamen nicht überall diejenige Beachtung zu teil, die sie nach ihrer Bedeutung im Naturhaushalt und ihren höchst lehrreichen Struktur- und Fortpflanzungsverhältnissen verdienen, weil die Schwierigkeit der Beobachtung bei ihnen sich bedeutend steigert. Einen Anlauf zu didaktischer Behandlung derselben — zunächst der Farne — macht ein Heftchen von O. Wünsche; es ist darin „nicht nur das enthalten, was den Schülern mitgeteilt werden soll, und wie dies zu geschehen hat, sondern auch so ziemlich alles, was dem Lehrer über den betreffenden Gegenstand zu wissen nötig ist. Dem Lehrer bleibt nur übrig, den Stoff für seine Schüler auszuwählen und mit Rücksicht auf diese hier und da vielleicht einen Ausdruck abzuändern und die Veranschaulichungsmittel herbeizuschaffen“. Letztere werden unter der Überschrift: Darbietung genannt, dann folgen in einer Reihe kurzer Sätze die wichtigsten Thatsachen, in deren ausführlicher Darlegung der wesentliche Inhalt des ersten Abschnitts besteht; ein zweiter, als „Übung“ bezeichneter Teil enthält eine kurze, auf die sinnenfälligsten Merkmale begründete Bestimmungstabelle einiger weniger einheimischer Farne, der dritte giebt Erweiterungen für die Hand des Lehrers. Höhere methodische Ansprüche als den eines bequemen, dem Lehrer die Zusammenstellung erleichterden Hilfsmittels macht das Werkchen wohl nicht.

Eine sehr dankenswerte Gabe brachte Dir. Prof. Buchenau den Fachgenossen in einer Programmabhandlung unter dem Titel *Zwei Abschnitte aus der Praxis des botanischen Unterrichts.* Einen oft beklagten Übelstand im morphologischen Unterricht bilden bekanntlich die Benennungen der Blütenstände und Früchte, die ja auch von Floristen, von Morphologen und von Schulbuchautoren mit gröfster Inkonsequenz und von ganz verschiedenen Prinzipien aus behandelt zu werden pflegen. Nach einigen interessanten Notizen über die älteste botanisch-terminologische Schrift, die 1678 erschienene Isagoge phytoscopica von Joachim Jungius und über die Auffassung der Blütenstände durch Linné, Röper und A. Braun weist Dir. Buchenau auf die Unzweckmäfsigkeit hin, die Blütenstände durch Hauptwörter zu bezeichnen, die im einzelnen Falle oftmals nicht zutreffen und dann durch Eigenschaftswörter näher bestimmt werden müssen; als das beste Auskunftsmittel empfiehlt er bei der Beschreibung nur das Wort Blütenstand zu gebrauchen und dasselbe durch nähere Bezeichnungen wie traubig, ährig, doldig, traubenartig, rispenähnlich u. s. w. zu definieren. Der gleiche Vorschlag wird bezüglich der Formen der Frucht, d. h. desjenigen Gebildes, das aus der Gesamtheit der Fruchtblätter durch Befruchtung hervorgeht, und auch der Fruchtstände gemacht. In dem Falle, dafs die Achsenteile sich bei der Fruchtbildung beteiligen, wie bei vielen Rosaceen und Pomaceen ist an Stelle von „Scheinfrucht“ die Bezeichnung Frucht vorzuziehen, wobei dann die befruchteten Einzelkarpelle als „Früchtchen“ zu benennen sind. Auch bei der Terminologie der Früchte sind Ausdrücke wie Flügelfrucht, Hülse, Schote u. a. zu vermeiden und durch organographische Eigenschaftswörter zu ersetzen. Vom Standpunkt des Unterrichts möchte gegen diese für die floristischen Bedürfnisse durchaus zutreffenden Vorschläge nur zu bemerken sein, dafs der Schüler die richtige Auffassung einer Blütenstands- oder Fruchtform erst allmählich an den ihm nach und nach zur Anschauung gebrachten Einzelfällen zu gewinnen vermag und er daher Definitionen von derartigen Formen erst nach längerer Dauer des Unterrichts auf den obersten Stufen desselben verstehen kann; die richtige Anwendung von Bezeichnungen wie kopfig, traubig, ährig, hülsenähnlich, nufsartig, setzt das Verständnis des idealen Typus, der durch die Namen Köpfchen, Traube, Ähre, Hülse, Nufs u. s. w. bezeichnet werden soll, unzweifelhaft voraus, und durch den Ersatz der Hauptwörter durch die unbestimmten, oft nur eine äufsere Ähnlichkeit hervorhebenden Eigenschaftswörter ist für den jüngeren Schüler nichts gewonnen, solange er die zur Unterscheidung notwendigen, ziemlich zahlreichen Einzelanschauungen nicht besitzt. Nach Ansicht des Berichterstatters kommt es in allen derartigen Dingen weniger auf die morphologisch zutreffende Benennung, über welche die Meister der Wissenschaft oft selbst in Streit sind, als auf anschauliche Fixierung des eben vorliegenden pflanzlichen Gebildes in der Vorstellung des Schülers an. Erst nach Vergleichung einer gröfseren Anzahl von Einzelfällen bei verschiedensten Pflanzen und

bei Einsicht in die Notwendigkeit von Idealnormen der Bezeichnungsweise ist auf morphologisches Verständnis bei den Schülern zu rechnen; vorher ist die allerknappste Beschränkung auf möglichst wenige Namen zu empfehlen, die der Knabe durch den Gebrauch allmählich ebenso anwenden lernt, wie die Ausdrücke Pflanze, Blatt, Wurzel, Blüte u. a., ohne dafs er von ihnen eine ausreichende Definition zu geben oder zu verstehen vermag. Gerade der botanische Unterricht scheitert an den morphologischen Definitionen, die unverstanden nachgesprochen werden und bei ihrer Anwendung immer wieder neue Schwierigkeiten machen, nur zu leicht. Man mufs sich immer wieder daran erinnern, dafs es im Anfangsunterricht sich nur um Gewinnung eines adäquaten Vorstellungsbildes, nicht um abstraktes Denken handelt. — Ein zweiter von Dir. Buchenau hervorgehobener Übelstand im botanischen Unterricht besteht in der Verwendung des Systems von Linné, das nach der in Preufsen gültigen Ministerialverfügung vom 31. März 1882 im Gymnasialunterricht neben dem natürlichen System gefordert wird. Schon oft ist auf die zahlreichen Ausnahmen hingewiesen worden, welche den Wert der künstlichen Einteilung für den Unterricht illusorisch machen, während andrerseits eine gröfsere Einfachheit und Durchsichtigkeit, sowie bequeme Anwendung auf eine bedeutende Zahl von Pflanzen — von den Ausnahmen abgesehen — dem genannten Systeme nicht abzusprechen sind. Im natürlichen System macht zunächst die sichere Unterscheidung der Hauptgruppen, wie Gymno- und Angiospermen, Mono- und Dikotylen, vielfache Schwierigkeit, da die betreffenden Merkmale entweder sehr versteckt (Bedeckung der Samenknospen, Bildung der Keimblätter) sind oder (wie die Drei-, resp. Fünfzahl der Blüten, die parallel- oder verzweigt-nervige Beaderung der Blätter) nicht durchgreifen. Demgegenüber hebt Dir. Buchenau hervor, dafs auf dem richtigen Erkennen der Familienverwandtschaft die richtige Auffassung der Pflanzenwelt überhaupt beruht, und dafs gerade der Anfänger, sobald er mit den Merkmalen einer bestimmten Familie vertraut ist, die dazu gehörigen Gattungen viel leichter selbständig herauszufinden vermag, als ihm dies mittels eines Gattungsschlüssels nach Linné möglich wäre. Auch pafst die geforderte Kenntnis von 2 Systemen kaum zu dem elementaren Charakter unserer Lehranstalten als Nichtfachschulen. Die gröfsere Schwierigkeit des natürlichen Systems, wie die Berücksichtigung der Plazentation, das Herbeiziehen anatomischer Merkmale hat für die Schule keine Bedeutung, da es sich für dieselbe nur um Auffassung grofser, schon dem aufmerksamen Laien in der Natur entgegentretender Formenkreise, wie Gräser, Palmen, Lippenblumen u. s. w. handelt. Aus letzterem Gesichtspunkt ist nach Ansicht des Berichterstatters dann aber auch als notwendige Konsequenz die Forderung zu stellen, dafs mit Schülern Bestimmungsübungen nur innerhalb der ihnen bekannten Formenkreise vorgenommen werden dürfen, und die Bestimmung einer auch der Familie nach dem Schüler unbekannten Pflanze unterbleiben mufs, da selbst für kleine floristische Ge-

biete die Zahl der Pflanzenfamilien zu grofs ist, um sie sämtlich in den Lehrgang aufzunehmen. Dir. Buchenau, der als Verfasser mehrerer Florenwerke und als hervorragender Systematiker der Frage nach dem besten Bestimmungsschlüssel die gröfste Aufmerksamkeit zugewendet hat, versichert uns in seiner Abhandlung, dafs ein alle Subtilitäten vermeidender Familienschlüssel selbst für die Flora eines Landes wie Deutschland sich recht wohl durchführen läfst. Die Frage bleibt aber trotzdem eine offene, ob ein derartiger Schlüssel für den Gebrauch in Schulen das Richtige wäre. Sicher ist dagegen der Beweis Buchenaus als gelungen zu betrachten, dafs zu Bestimmungsübungen das System von Linné nicht brauchbar erscheint, und dafs die Einführung in die Kenntnis der natürlichen Familien den Hauptkernpunkt des systematischen Unterrichts bildet. Dafs ohne systematische und morphologische Gesichtspunkte der botanische Unterricht den Boden unter den Füfsen verliert und schliefslich in eine Aufzählung von allerhand anekdotenhaften Merkwürdigkeiten ausarten kann, ist eine Gefahr, die zwar in der Abhandlung Buchenaus nicht erwähnt wird, welche aber der Berichterstatter gewissen, die Morphologie und Systematik ganz aus dem Unterricht, hinausdrängenden Bestrebungen gegenüber andeuten möchte. Es giebt leider auf didaktischem Gebiete Leute, die in schlagwörterreichen Reformplänen den Ausbund von Vortrefflichkeit und in einem von altersher bewährten Unterrichtsbetriebe den Schlendrian bezopfter Pedanten erblicken. Diese werden die Frage: ob künstliches oder natürliches System einfach durch: Keines von beiden, aber Lebensgemeinschaftsgruppen! beantworten. Über die Fortsetzung des Jungeschen Werkes *Naturgeschichte II. Die Kulturwesen der deutschen Heimat* ist auf den Bericht des nächsten Jahres zu verweisen. Weitere Aufsätze zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts sind von Burkhard, Schneider, Dietrich, Smalian und Machold veröffentlicht.

Zu dem mineralogischen Unterricht, dem „enfant terrible“ unter end naturwissenschaftlichen Lehrfächern, macht Prof. W. Kurz einige auch von anderer Seite (vgl. u. a. Jb. III B 352) bereits ausgesprochene Vorschläge, die im wesentlichen darauf abzielen, den Schülern eine Reihe ausgewählter Mineralexemplare zu selbständiger Prüfung in die Hand zu geben. In der Schulsammlung müssen daher wenigstens die häufigsten Mineralien und Gesteine in entsprechender Exemplarzahl vorrätig sein, weshalb Verf. eine käufliche Sammlung dieser Art (40 Mineralien und 8 Gesteine in je 25 Exemplaren zu dem Preise von 130—250 Gulden) zusammengestellt hat. In der Krystallographie lassen sich nach dem genannten Autor an ca. 250 Modellen in 8 Stunden die wesentlichsten Gesichtspunkte zum Verständnis bringen. Wenn es nur sicher feststände, was dabei unter „wesentlich“ zu verstehen sei, und wie weit ein nach so kurzer Beschäftigung wieder abbrechendes Studium ausreicht!

Auf dem Gebiete sowohl des experimentellen, als des beobachtenden Naturunterrichts liegt die Gefahr nahe, dafs der Lehrer die allgemeinen

Sätze so faſst, wie sie seinen Vorstellungen entsprechen und sein eigenes logisches Bedürfnis befriedigen, ohne daſs dabei gefragt wird, ob für den psychologischen Standpunkt des Lernenden Vollständigkeit und logische Schärfe bereits Wert haben. Prof. E. Mach hat diesen Gedanken in einer bedeutsamen kleinen Abhandlung über das psychologische und logische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht näher ausgeführt, die der Lektüre aller Fachgenossen dringend empfohlen sein mag, da der Fehler, die elementare Grundlage der didaktischen Zweckmäſsigkeit zu übersehen, in der That mehr verbreitet zu sein scheint, als im allgemeinen angenommen wird. Es begegnen wenigstens in zahlreichen elementaren Leitfäden und Handbüchern Sätze und Definitionen, deren Fassung ganz offenkundig das Bestreben der Verfasser erkennen läſst, durch sie eine möglichst weite Anpassung an die Thatsachen und gleichzeitig etwas logisch Unanfechtbares auszudrücken. So notwendig dies auf wissenschaftlichem Gebiet ist, so erfordert der Unterricht doch vielfach ein anderes Verfahren, das Prof. Mach als ein in erster Linie psychologisches bezeichnet, und welches nur in dem Grade logisch vorgeht, als dies durch die psychologische Vorbereitung ermöglicht und zum Bedürfnisse wird. „Neue Begriffe, Theorieen, Hypothesen, Lösungen von Problemen sollen erst eingeführt werden, wenn sich das Bedürfnis dafür zum Zwecke der Beherrschung des Stoffs fühlbar macht." — „Von jedem Satz, der im Verlauf des Unterrichts auftritt, ist Klarheit und Deutlichkeit, im allgemeinen aber nicht Unanfechtbarkeit vom Standpunkt des zu erreichenden Unterrichtszieles aus zu verlangen." Die zur Erläuterung und Begründung seiner Aufstellungen dienenden Beispiele entnimmt Prof. Mach vorwiegend der Physik; allein auch in vielen anderen naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sehen wir zahlreiche Abstraktionen viel zu frühzeitig, d. h. vor genügender psychologischer Vorbereitung in den Unterricht hineingetragen. „Man kann den Abstraktionsprozeſs — sagt genannter Forscher — kaum wirksamer stören, als wenn man ihn verfrüht in Anspruch nimmt." Die Naturforschung besteht nach ihm vorzugsweise in der Aussonderung der übereinstimmenden und unterscheidenden Merkmale, also in einer Art von Klassifikation; letzterem Gedankenprozeſs ist nach seiner Ansicht sogar die Auffindung der Gesetze, ja selbst die mathematische Rechnung zu subsumieren. „Stehen sich zwei Thatsachen so nahe, daſs sich die maſsgebenden Merkmale derselben nur durch die Anzahl gleicher Teile unterscheiden, in welche sie sich zerlegen lassen, so kann die weitere Klassifikation nach der Zahl dieser Teile, d. h. durch Messung oder Rechnung stattfinden." Der Vorteil der mathematischen Behandlung besteht darin, daſs „die Klassifikation jeden Augenblick ins Unbegrenzte verfeinert werden kann." Diese Unterordnung der Rechnung als eines Hilfsmittels der klassifizierenden Bearbeitung der Thatsachen oder, wie man sonst zu sagen pflegte, des induktiven Schlieſsens, erscheint in der That als ein sehr fruchtbarer Gedanke. Um dies an einem von Prof. Mach selbst gewählten Beispiel zu zeigen, sei die Einführung in das Brechungsgesetz

gewählt. „Wer durch Vorführung eines Kontinuums von Fällen der Lichtbrechung (Luft — Glas z. B.) psychologisch vorbereitet ist, wird leicht das Gemeinsame derselben erkennen (dafs beide Strahlen mit dem Lot in derselben Ebene liegen, und dafs gröfseren Einfallswinkeln gröfsere Brechungswinkel entsprechen), und ebenso die Verschiedenheit (dafs jedem Einfallswinkel ein anderer Brechungswinkel entspricht). Man ist bei der mathematischen Klassifikation angelangt, wenn man jedem besonderen Einfallswinkel einen besonderen Brechungswinkel, etwa durch Anlage einer Tabelle, zuordnen kann. Zeigt es sich, dafs die Tabelle durch die Formel $\sin \alpha / \sin \beta = {}^3/_2$ ersetzbar ist, so erscheint dies zunächst als eine praktische Vereinfachung. Eine neue Übereinstimmung aller verschiedenen Brechungsfälle haben wir aber gefunden, wenn sich herausstellt, dafs in allen sich dasselbe Lichtgeschwindigkeitsverhältnis in Luft und Glas äufsert. Die in dieser Weise allmählich hergestellte Ordnung wird wohl besser verstanden und gewürdigt werden, als wenn dieselbe — etwa durch unmittelbare Einführung des Brechungsgesetzes — fertig dargeboten würde, was wohl mit einem logischen, aber nicht mit einem psychologischen Vorgang vereinbar wäre." Wie nahe liegt es hier nicht, an die vielfach verfehlten Versuche in anderen naturwissenschaftlichen Disciplinen zu denken, durch Eingangsdefinitionen und unmittelbare Einführung psychologisch unvermittelter Abstraktionen, z. B. in der botanischen Morphologie, bei den systematischen Begriffen von Art, Gattung, Familie und Klasse, bei den Atom- und Molekülhypothesen der Chemie, das wahre Verständnis der Thatsachen zu töten, und logische Schulung, welche sich ja als Mittel zur Übung des Scharfsinns reifer junger Männer mit ausgiebigen praktischen und wissenschaftlichen Kenntnissen vorzüglich bewährt, mit der ersten Einführung in die Elemente der Naturwissenschaft und der Mathematik zu verknüpfen. Die sehr verbreitete Überschätzung des logischen Moments gegenüber dem psychologischen leitet Prof. Mach wohl mit Recht aus jener Zeit her, in welcher „die Elemente des Euklides als ein Muster der wissenschaftlichen Methode" galten. Sicherlich spukt die euklidische, d. h. aus abstrakten Voraussetzungen ableitende Lehrmethode noch heute in unseren Köpfen, und didaktische Verbesserungsvorschläge nützen nichts, solange jene Lehrweise nicht auf diejenigen Lehrstufen beschränkt wird, wo sie wirklich von Nutzen ist. Allein wer kann für irgend ein Spezialgebiet die Grenzlinien zwischen dem psychologischen und logischen Verfahren festsetzen? Und wer zweifelt daran, dafs bei irgend einem Vorschlage zur Beseitigung zu frühzeitiger Abstraktion nicht sofort sich zahlreiche pädagogische Stimmen erheben würden, die gerade in letzterer das einzig geistbildende Moment erblicken, weil ihnen vor Augen steht, wie die Gedankenschärfe des euklidischen Lehrgebäudes für ihre eigene geistige, d. h. rein logische Schulung von segensreicher Wirkung gewesen ist, ohne zu bedenken, wie das sehr viel später geschah, als bei Beginn ihrer ersten geometrischen Studien in Quinta oder Quarta?

Über die formalen Ziele des chemischen Unterrichts im Gymnasium

verdanken wir Dr. E. Schrader eine Abhandlung, deren Gedanken im wesentlichen mit im Jahresbericht schon erwähnten zusammenfallen, und vor allem eine gründliche Beschränkung des Stoffs anstreben. Einige *Gedankenspäne über die Lehrbücher der Chemie* von Rektor H. Luber laufen auf eine Empfehlung des Lehrbuchs der Chemie von R. Arndt (nicht etwa Arendt?) hinaus, aus welchem Verf. jedoch alle Abbildungen und Beschreibungen von Experimenten entfernt zu sehen wünscht, wobei dann nicht gerade viel übrig bleiben würde! Er fürchtet, dafs durch diese Beschreibungen die Schüler an Unaufmerksamkeit während der Lehrstunde gewöhnt werden möchten. Dann wäre vielleicht kein Lehrbuch noch besser!

2. Unterrichtsbücher und anderweitige den Unterricht fördernde Schriften über naturbeschreibende Disciplinen und Chemie.

A. Zoologie (nebst Anthropologie u. s. w.).

Eine der wichtigsten litterarischen Erscheinungen des vergangenen Jahres ist die Neubearbeitung von Brehms *Tierleben* durch Prof. Pechuel-Lösche. Man kann wohl behaupten, dafs durch die erste Auflage des Brehmschen Werkes vor Jahren eine Umwälzung auf dem zoologischen Lehrgebiete bedingt worden ist. Wenige Zoologen haben es so wie dieser ausgezeichnete Beobachter verstanden, abgerundete Lebensbilder eines Tieres zu entwerfen und es in Beziehung zu seiner Umgebung zu schildern. Brehm ist gewissermafsen der Vater des biocentrischen Lehrprinzips geworden. Und wo wären seine Schilderungen nicht zur Ausfüllung des „leeren Raumes“ einzelner Lehrstunden benutzt worden, wo wären sie nicht von der nach Jagdgeschichten aus Afrika und Indien begierigen Jugend mit Genufs gelesen, welcher Schulbuchautor hätte nicht aus jenem Werke hier und da etwas in die eigenen Ausarbeitungen einfliefsen lassen? Freilich -- es war manches in dem Buche von Brehm derartig, dafs es der unreifen Jugend nicht füglich im Urtext in die Hand gegeben werden konnte; die Seitenhiebe auf die Pfaffen, die ausführlichen Schilderungen der Begattungsvorgänge, die traurige Figur, in welcher er die „Museumszoologen“ auftreten läfst, machten eine Bearbeitung des Buches für die Jugend (durch Schödler) notwendig. Nun sind die Steine des Anstofses auch in der wissenschaftlichen Neuausgabe möglichst entfernt, neue Erfahrungen wurden sorgfältig vom Herausgeber berücksichtigt und auf Ausmerzung jeder Übertreibung wurde ausdrücklich Bedacht genommen. In dieser neuen Gestalt scheint das Brehmsche Werk, von dem zwei Bände fertig vorliegen, ganz besonders berufen, dem zoologischen Schulunterricht Inhalt zu geben und dem Lehrer Anhaltspunkte zu einer lebenswahren Schilderung der heimatlichen und ausländischen Tierwelt zu gewähren, da er doch unmöglich in jedem Falle Selbstbeobachtetes zu bieten vermag.

Dem Brehmschen Werke steht das *Tierleben der Alpenwelt* von Tschudi, in 11. Auflage von Prof. Keller herausgegeben, ebenbürtig zur Seite, das in edler Sprache ein meisterhaft gezeichnetes Bild von den Wechselbeziehungen zwischen den drei Gebirgsregionen und ihren Bewohnern entwirft und neben Heers Urwelt der Schweiz und dem Pflanzenleben von Christ ein würdiges Denkmal schweizerischer Naturforschung bildet. In der Neubearbeitung wurden mancherlei veraltete Angaben verbessert und auch die niedere Tierwelt mehr berücksichtigt.

Ein drittes hochzuschätzendes Buch mit trefflichen Schilderungen und Bildern ist das Werk von A. und K. Müller *Tiere der Heimat*, das lieferungsweise in zweiter Auflage erscheint. Im Tone etwas trockener als die eben genannten, im besten Sinne volkstümlichen Bücher, aber ebenso in sachlicher Hinsicht zuverlässig, führt die *Spezielle Zoologie, populär dargestellt* von Prof. W. Hefs, von der uns Band I (Säugetiere und Vögel) vorliegt, durch biographische Schilderung der in Deutschland heimischen Tiere zugleich in die Kenntnis des Systems ein.

Eine in methodischer Hinsicht wichtige Schrift wurde zum Ersatz von O. Schmidts Tierkunde in der Sammlung naturwissenschaftlicher Elementarbücher von Prof. Goette herausgegeben; sie zeigt bei einem Vergleich mit irgend einem nach neuesten Prinzipien abgefafsten zoologischen Leitfaden recht deutlich den Unterschied zwischen der naturwissenschaftlichen, an die nüchterne und ruhige Beobachtung der uns umgebenden Dinge anknüpfenden, und der modern pädagogischen, kaleidoskopartig das Ungleichartigste durcheinanderwürfelnden, unruhig springenden, aber von biocentrischer Weisheit triefenden Lehrmethode. Im Gegensatz zu letzterer scheint Goette sein Buch geschrieben zu haben, wenn er sein Ziel als eine Anleitung zum selbständigen Beobachten und Beurteilen des uns umgebenden Tierlebens, also genau als das bezeichnet, was auch die Vertreter des Lebensgemeinschaftsprinzips auf ihre Fahne schreiben. Von dem menschlichen Körper und seinen uns am besten bekannten Lebensäufserungen wird ausgegangen und dann zunächst an einer Reihe von Haustieren die Gliedmafsenbildung, Schädel und Gebifs. Behaarung u. a. im Zusammenhang mit der Lebensweise betrachtet und darauf unter stetem Vergleichen und Rückbeziehen auf bereits Erkanntes eine weitere Reihe von Säugetieren vorgeführt. Ähnlich wird auch mit den übrigen Tiergruppen in absteigender Ordnung verfahren, nur dafs mit weiterer Vereinfachung der Organisation auch die Zahl der herbeigezogenen Repräsentanten sich allmählich verringert; so wird von Protozoën nur das Glockentierchen beschrieben und an ihm gezeigt, dafs Atmung, Verdauung und Empfindung auch ohne besondere Organe von einem Klümpchen zähflüssiger Substanz ausgeführt werden können. Die hier und da dem Buche eingestreuten Bemerkungen allgemeiner Art sind so schlicht und einfach, wie sie es für den Elementarunterricht notwendig sein müssen, wenn derselbe nicht über sein Ziel hinausschiefsen und etwa die Dorfkinder zu philosophisch angehauchten Naturforschern erziehen will.

Für höhere Lehranstalten hat Dr. Krause seiner bereits in diesen Berichten erwähnten Schulbotanik eine ähnlich angelegte *Zoologie* folgen lassen. Der Stoff wird auf sechs Kurse verteilt, von denen die ersten beiden Einzelbeschreibungen (Säugetiere: 14 Arten, Vögel: 22 Arten), die beiden folgenden vergleichende Beschreibungen (Wirbeltiere: 42 Arten, Gliederfüfser: 31 Arten) enthalten, während der fünfte die niederen Tiere (16 Arten) und der sechste die Anthropologie behandelt. Von der untersten Stufe an wird Rücksicht auf anatomische Beziehungen genommen -- so im ersten Teil besonders: Schädel, Zahnbildung, Knochen der Gliedmafsen, Magen der Wiederkäuer, im zweiten: Knochen des Vogelflügels, Vogelschädel, Skelett im ganzen u. s. w. — und dadurch Anknüpfungen gegeben, die zum Verständnis der Lebensweise notwendig sind. Den Beschreibungen werden überall erläuternde Anmerkungen beigefügt. Die Vergleichungen verdeutlichen im 3. Teile besonders die Merkmale der Gattungen, Familien, Ordnungen und Klassen. Der vierte Teil beschränkt sich naturgemäfs auf die Ordnungen und die Klassen, der fünfte ganz auf letztere. Die Tabellen zur Bestimmung von Säugetierschädeln, der wichtigsten einheimischen Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische, Käfer, Grofsschmetterlinge und Mollusken benutzen nur die sinnfälligsten Merkmale und erscheinen als nützliche Beigabe, desgleichen die am Schlufs jedes Kursus auftretenden Wiederholungsfragen, deren Beantwortung von seiten des Schülers durch Hinweis auf zugehörige Lehrbuchabschnitte erleichtert ist. Der sechste, den Bau und die Verrichtungen des menschlichen Körpers behandelnde Teil setzt nur wenig Vorkenntnisse aus der Chemie (Zusammensetzung der Luft, der Kohlensäure) und Physik (Brechung des Lichts, Schallschwingungen u. a.) voraus und beschränkt sich im wesentlichen auf Mitteilung der für den Schulunterricht geeigneten, anatomischen Thatsachen. Dem Texte wurden zahlreiche (139) kleine, oft nur in Umrifslinien bestehende, aber ausreichend deutliche Holzschnitte eingefügt. Die Darstellung erscheint meist sehr knapp; in den höheren Kursen hätte sie vielleicht etwas weniger elementar gehalten sein dürfen, um den Schüler an eine wissenschaftliche Ausdrucksweise zu gewöhnen. Das Ganze macht einen wohlgeordneten und methodisch durchdachten Eindruck, der bei Vergleich des Buches mit anderen ähnlich angelegten, methodischen Leitfäden noch günstiger hervortritt. So ist z. B. der Hund als Ausgangspunkt entschieden zweckmäfsiger als der Schimpanse; auch werden die Anmerkungen nicht zur Hauptsache, wie das sonst bisweilen vorkommt; die freie Behandlung der Vergleichung, die sich sowohl im Kreise der Gattungen, als der Familie und Ordnung bewegt, läfst erkennen, dafs Verf. kein Anhänger der Lübenschen Stufengliederung ist; übrigens erscheint z. B. bei den Insektenbeschreibungen die vergleichende Gegenüberstellung ganz aufgegeben, was ebenfalls Billigung verdient, da das pedantische Festhalten an ein und demselben Schema auf die Dauer ermüdend wirkt. Als wünschenswert ist dagegen eine noch ausdrücklichere Betonung der biologischen Gesichtspunkte und in der menschlichen

Anatomie ein tieferes Eingehen auf die Bewegungsmechanik zu bezeichnen; letztere stellt ein für das Verständnis unseres Körpers hochwichtiges und schulmäfsig sehr gut verwertbares Gebiet dar, das der gewöhnlich in der Schulanthropologie bevorzugten Sinnesphysiologie an pädagogischer Bedeutung mindestens gleichsteht.

In Neuauflage sind ferner die Unterrichtsbücher von Baenitz, Leunis-Ludwig, Paust, Terks, Baumann, Koppe und Plüfs erschienen, von denen die letzteren aufser Zoologie auch Botanik und Mineralogie behandeln. Die in diesen Berichten noch nicht erwähnten Leitfäden von Terks (für Zoologie und Botanik) zeichnen sich durch scharfe methodische Gliederung (1. Einzelbeschreibungen, 2. Vergleichende Beschreibungen, 3. Familien-, Ordnungs- und Klassenbeschreibungen) und hübsche Bilder aus; auch wird durch eingestreute Exkurse auf allgemeinere Gesichtspunkte (Biologie u. a.) Rücksicht genommen. Desselben Verfassers Leitfaden für den Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers bespricht den Gegenstand ausführlicher als sonst in Schulbüchern zu geschehen pflegt und fügt auch die Grundlagen der Hygiene sowie die Krankenbehandlung (vor Ankunft des Arztes) hinzu. Die Darstellung erscheint recht verständlich und wird durch zahlreiche Abbildungen unterstützt. — Die synthetische Tierkunde von Paust geht auf mehrere Gebiete ausführlicher ein als andere Bücher ähnlicher Richtung; so wird z. B. die Muskulatur des menschlichen Körpers mit Rücksicht auf die Bewegungsmechanik behandelt. Eigenartig ist auch der dritte und letzte Abschnitt des Buches mit der Überschrift: Allgemeine Zoologie; hier sind aufser der üblichen kurzen Aufzählung einiger histologischen Fakta auch Erörterungen über die wichtigsten Organe und Lebensbedingungen der Tiere von biocentrischen Grundsätzen aus in recht geschickter Weise zusammengetragen. Behufs Einführung des Lehrers in diese Gesichtspunkte kann man sich eine derartige Zusammenstellung schon gefallen lassen; für Schüler ist dieser Abschnitt wohl nicht bestimmt.

Über die wissenschaftliche und populäre, sonstige Litteratur auf zoologischem Gebiete mufs sich Ref. diesmal des Raumes wegen noch kürzer fassen als sonst und verweist daher wegen der speziellen Titel durchweg auf das Schriftenverzeichnis. Das *Lehrbuch* von Boas ist vorzugsweise für Studierende und Lehrer bestimmt. Eine praktische vergleichende Anatomie bearbeiteten Vogt und Yung. Neuaufgelegt wurden das *Repetitorium* von Wolter und das reichhaltige *Lehrbuch* von Claus. Von faunistischen resp. systematischen Werken oder Studien sind zu nennen ein Buch über die *Fauna Helgolands* von Dalla-Torre, der *Nomenklator Musei Heineani* von Heine und Reichenow, die *Ornis Carinthiae* von Keller, das mit Angaben über Zug- und Brutzeiten versehene und in der Nomenklatur sehr sorgfältig bearbeitete *Verzeichnis der Vögel Deutschlands* von Reichenow. Zum Gebrauch in Schule und Haus hat L. Scheidt die heimatlichen Vögel in systematischer Folge recht anziehend geschildert. Die deutschen Reptilien und Amphibien

werden in gemeinverständlicher Weise von Lachmann, sowie auch von Dürigen beschrieben; auch das schon ältere Werk von Knauer über den gleichen Gegenstand wurde neu aufgelegt. Ein *Verzeichnis der einheimischen Süſswasserfische* lieferte Schulze; zur Bestimmung derselben schrieb Henschel eine *Anleitung*. *Wissenschaftliche Monographieen über Insekten* wurden herausgegeben oder fortgesetzt von Gumppenberg (Spanner), Kohl (Sphex), Handlirsch (Verwandte von Nysson und Bembex). *Tabellen zur Bestimmung von Schmetterlingen* bearbeiteten Bramson (Tagfalter Europas) und Petersen (Schmetterlinge der Ostseeprovinz). Über die geographische Verbreitung der *Staphylinen* schrieb Mellmann. Von *Schmetterlings- und Käferbüchern für die Jugend* mögen die von Hoffer, Hofmann, Schenkling, Lutz und Medicus genannt sein; letzterer verfaſste auch einen illustrierten Raupenkalender. Eine neue Fütterungsmethode der Seidenraupe (mit Blättern von Scorzonera hispanica) wurde von Prof. Harz aufgefunden; jedoch haben bei den bisherigen Züchtungen höchstens 30 % der Raupen brauchbare Cocons geliefert; trotzdem erscheint die Sache von nationalökonomischer und industrieller Bedeutung. Als treffliche Einführung in die Kenntnis der *Insektenwelt* bezeichnete schon unser vorjähriger Bericht das Werk von H. J. Kolbe, das jetzt bis zur 5. Lieferung vorliegt und durch den vergleichenden Gesichtspunkt, mit welchem es die morphologischen Bildungen durch sämtliche Insektenordnungen verfolgt, ganz besonders instruktiv ist; neuere, in der Litteratur zerstreute Angaben, z. B. über Melanismus und Albinismus, über Schutzfärbungen, Duftorgane bei Schmetterlingen, Funktion der Antennen und Homologie der Mundteile u. a. finden sich hier unter Angabe der Quellen zum erstenmal vereinigt. Hoffentlich wird das Werk mit derselben Ausführlichkeit, welche die ersten Lieferungen auszeichnet, auch die übrigen noch nicht behandelten Kapitel, wie Fortpflanzung, Metamorphose und sonstige Lebenseigentümlichkeiten, Verbreitung, systematische Einteilung der Insekten u. a. zur Darstellung bringen. Daſs dazu der Raum von 8 Lieferungen ausreichen sollte, nachdem in den vorliegenden 5 erst ein verhältnismäſsig kleiner Teil des Themas erschöpft ist, erscheint dem Berichterstatter allerdings kaum wahrscheinlich. Zumal für die Zwecke des naturgeschichtlichen Lehrers ist ein derartiges, die Insekten vom wissenschaftlich-biologischen Standpunkt schilderndes Werk hochwillkommen. Biologische Studien über *Ameisen- und Termitengäste* teilte Waſsmann mit. Auf malakozoologischem Gebiet ist behufs Bestimmung der österreichischen und schweizerischen *Mollusken* das nun fertig vorliegende Werk von S. Clessin zu empfehlen, das sich in seiner Einrichtung ganz an desselben Verfassers Werk *Deutsche Exkursions-Mollusken-Fauna* (Nürnberg 1876) anschlieſst und durch kunstlose, aber charakteristische Artabbildungen, sowie präcise kurze Bestimmungstabellen dem Anfänger die Arbeit wesentlich erleichtert. Zur Bestimmug der in Wiens Umgebung vorkommenden *Schnecken* schrieb Twrdy eine *Anleitung*. Einen sehr anregenden, die merkwürdigen Organisationsprobleme des

Molluskenstudiums andeutenden Aufsatz verdanken wir Simroth. Ein gröfseres wissenschaftliches Werk von Westerlund behandelt die *Binnenkonchylien der paläarktischen Region*; hierzu wurde ein *Artenkatalog* gesondert herausgegeben. Für Brachiostomen, Mollusken und Tunicaten des Mittelmeers ist der *Prodromus faunae mediterraneae* Vol. II von Carus das wichtigste Quellenwerk. Die *Lumbriciden* Norddeutschlands sind von Michaëlsen, die *Rotatorien* der Umgegend von Rostock durch Tessin bearbeitet worden.

B. Botanik.*

Hier ist zunächst eine Reihe wissenschaftlicher, für das Studium des Lehrers unentbehrlicher Hand- und Lehrbücher zu nennen. Bei der Wichtigkeit, welche die *Morphologie* für den botanischen Unterricht hat, und angesichts der fortdauernden Umänderung, welcher dieser Zweig der Botanik unterliegt, für den eine den neueren Anschauungen gerecht werdende, zusammenfassende Darstellung seit der Arbeit Drudes in Schenks Handbuch (1881) kaum zu nennen sein dürfte, ist die von Pax unternommene Herausgabe eines neuen Lehrbuchs genannter Disciplin sehr dankenswert. Besonders gilt dies für die Morphologie der vegetativen Organe, da die Blütendiagramme von Eichler für die Behandlung der floralen Region bereits eine von Pax naturgemäfs auch vielfach benutzte Vorarbeit bildeten. Des letzteren Buch enthält übrigens auch ein längeres Kapitel über Fortpflanzung und geht auf biologische und teratologische Verhältnisse näher ein. Der morphologischen Schilderung eines Organs wird in der Regel ein biologischer und entwicklungsgeschichtlicher Abschnitt angeschlossen. Kritische Ausstellungen über ein Buch zu machen, das dem Lehrer unter allen Umständen nützliche Dienste leisten kann, hält der Berichterstatter hier nicht für angemessen. Gleiches gilt für die von E. Knoblauch besorgte deutsche Ausgabe von Warmings *Handbuch der systematischen Botanik*, das Klarheit der Darstellung mit grofser Reichhaltigkeit der speziellen Angaben verbindet; der Bearbeiter hat dem dänischen Original eine kurze Einleitung in die Morphologie und Biologie der Blüte und Frucht angefügt, die vielleicht bei einer späteren Auflage mit Nutzen auch auf die vegetativen Organe auszudehnen wäre. Einen trefflichen Abrifs der *Pflanzenphysiologie* giebt Franks *Lehrbuch*, in welchem die Abschnitte über Mykorhiza (S. 135—138) und Stickstoffaufnahme der Pflanzen (S. 128—131) wegen der epochemachenden Arbeiten des Verf. auf diesen Gebieten besonderes Interesse beanspruchen. Von hervorragender Bedeutung endlich erscheint das *Handbuch der Pflanzengeographie* von Drude, das zwischen dem vorwiegend klimatologischen Standpunkt Grisebachs und den paläontologisch-entwicklungsgeschichtlichen Ansichten Englers ungefähr die Mitte hält und besonders durch vielseitige Erörterung allgemeiner Fragen — z. B. über die Beziehungen zwischen biologischer Einrichtung und geographisch-wichtigen Agentien, über die Absonderung von Pflanzenarealen durch geologische

Entwickelung und klimatische Scheidung u. a. — vor ähnlichen Werken hervorragt. Als Belege für die Verteilung gröfserer Gewächsgruppen auf der Erde werden die Palmen, die Koniferen, die Kupuliferen u. s. w. — im ganzen 7 grofse Familien — speziell vorgeführt. Der fast die Hälfte des Buchs einnehmende Schlufsabschnitt behandelt in 4 Kapiteln die Florenreiche der Erde in geographischer Anordnung und bringt reichliche Litteraturangaben; mehrere Karten — z. B. über die Verbreitung der Koniferen, die Hauptscheidelinien der Landfloren, eine grofse, auf klimatischer Grundlage nach Köppen bearbeitete Darstellung der Florenreiche — erleichtern das Verständnis; jedoch erscheint eine noch reichlichere Beigabe von Kartenmaterial wünschenswert. Für den Zweck des botanischen Unterrichts sind vorzugsweise die Abschnitte über die in Deutschland auftretenden Gewächsformationen beachtenswert, da sie wichtige Anhaltspunkte für die botanischen Exkursionen gewähren, — ein Gebiet, das neuerdings wieder mehr in Pflege genommen zu werden scheint.

Von allgemeinen systematischen Werken erwähnen wir nur die *Plantae Europaeae* von Richter, welche für jede europäische Art die notwendigen litterarischen Nachweisungen nebst Synonymik und Verbreitungsangaben — letztere allerdings viel weniger ausführlich, als Nymanns *Conspectus* — beibringen. Von letztgenanntem Werk sind übrigens bereits eine Reihe von Supplementen erschienen.

Von systematischen, auf einzelne Pflanzenfamilien bezüglichen Abhandlungen erwähnt Berichterstatter ausnahmsweise eine Arbeit von Prof. Köhne über die *Gattungen der Pomaceen*, weil dieselbe teils durch ihre vortrefflichen Abbildungen des Fruchtbaues, teils durch die auf eingehenden Untersuchungen beruhenden Gattungsdiagnosen die neueste Bearbeitung der Familie durch Focke (in Englers *Natürl. Pflanzenfamilien*) wesentlich ergänzt und berichtigt.

Unter den spezialfloristischen Schriften zeichnet sich die *Flora der Centralkarpaten* von Prof. Sagorski und G. Schneider durch einen instruktiven, pflanzengeographischen Teil und sorgfältige Behandlung besonders schwieriger Gattungen, wie Hieracium u. a. aus; über letztere Gattung hat der an zweiter Stelle genannte Verfasser auch Beobachtungen aus dem Riesen- und Isergebirge mitgeteilt. Eine Neubearbeitung eines ehemals klassischen Werks — der *Synopsis* von Koch — wurde von Prof. Hallier in Angriff genommen; jedoch erscheint nach den bisher vorliegenden Lieferungen fraglich, ob das Unternehmen das seit mehreren Jahrzehnten angesammelte, äufserst umfangreiche Beobachtungsmaterial über die systematische Abgrenzung und pflanzengeographische Verbreitung der deutschen Pflanzenarten von einem einheitlichen Standpunkte aus zusammenzufassen imstande sein wird; die ziemlich grofse Zahl der Mitarbeiter, unter denen Namen sehr verschiedener Richtung vertreten sind, giebt für übereinstimmende Kritik keinerlei Gewähr. Auch fragt man wohl mit Recht, wozu seit Jahren eine Kommission hervorragender Bota-

niker für die Flora von Deutschland thätig ist, wenn dieselbe die Herausgabe eines derartigen standard-work nicht energischer unterstützt. Obornys *Flora von Mähren und Österreichisch-Schlesien* fafst die auf diesem Gebiet gemachten, neueren Beobachtungen in zweckentsprechender Weise zusammen. Gleiches gilt von Becks *Flora von Nieder-Österreich*; ihr Verfasser gab auch eine umfangreiche *Monographie der Gattung Orobanche* heraus. Gremli setzte seine *Beiträge zur Schweizerflora* fort. Die kritische Bearbeitung der *Flora von Schleswig-Holstein* durch Prahl wurde bereits im vorjährigen Bericht erwähnt; über die *Pflanzenwelt Sylts* und die *Geschichte der Botanik Schleswig-Holsteins* schrieb Knuth. Prof. Hüttig gab Ergänzungen seiner *Flora von Zeitz nebst einem Verzeichnis der beobachteten (831) Pflanzen*; desgleichen Dr. Jungck für die *Flora von Gleiwitz* (2. Teil: Phanerogamen) nebst Bemerkungen über Verbreitung, Variationen, Indigenat u. a.; auch eine neue Art (Pulmonaria alba) versucht Verf. zur Anerkennung zu bringen. Kleinere floristische Beiträge lieferten ferner Reall. Braun in Biberach über *Seltenere Pflanzen der Umgegend*, sowie Prof. Ludwig in Hall a./K. über *Fritillaria Meleagris*. Eine *Schulflora für den Regierungsbezirk Aachen* hat Oberl. Drecker bearbeitet, deren dichotomische Tabellen bündig und kurz das Wesentliche hervorheben; die Haupteingangstabelle zur Bestimmung der Familien (ausnahmsweise auch einiger Gattungen) beruht auf dem System von Linné. *Bestimmungstabellen* sind auch von Schwaighofer (3. Aufl.), Franck, Seidel und Cossmann für gröfsere oder kleinere Gebiete entworfen oder neu herausgegeben worden. Ein für Anfänger bestimmtes kleines Buch zur Einführung in die alpine Pflanzenwelt ist die *Taschenflora des Alpenwanderers* von L. und C. Schröter; sie enthält 115, teilweise verkleinerte, farbige Abbildungen auf 18 Tafeln, denen gegenüber ein kurzer beschreibender Text steht.

Unter den Schriften biologischen Inhalts sind die *Beiträge zur Kenntnis der Bestäubungseinrichtungen* von A. Schulz, sowie der zweite Jahrgang des *Botanisch Jaarboek* der Genter Botanischen Gesellschaft Dodonaea — letzteres wegen eines mehrere hundert Nummern umfassenden Verzeichnisses von neueren blütenbiologischen Abhandlungen — zu erwähnen. Huth gab eine *Zusammenstellung der Pflanzen mit biologisch ausgezeichnetem Fruchtbau*, den *Ursprung der Gemüsepflanzen* erörterte Höck. Über *Schmarotzerpflanzen* erschien eine neue Abhandlung von Johow. Frank fafste seine *Untersuchungen über die Pilzsymbiose der Leguminosen* zusammen. Einen interessanten, mehr populären Aufsatz über *Laubfärbungen* verdanken wir Prof. Kny. Für das Gebiet der Pflanzenpathologie ist Sorauers *Atlas* ein bequemes Hilfsmittel, desgl. Köhlers *Medizinalpflanzen* für die offizinelle Botanik. Für praktische Zwecke hat Kirchner eine sehr empfehlenswerte Zusammenstellung der *Kulturpflanzenkrankheiten* (nach Gewächsgruppen geordnet) herausgegeben, die vor allem den Lehrern an landwirtschaftlichen Schulen willkommen sein wird. Das Buch schildert nicht blofs die Erkrankungserscheinungen,

sondern beschreibt in seinem zweiten Teile auch die zugehörigen Krankheitserreger (Pilze, Schmarotzerpflanzen, Würmer, Gliederfüfser und Weichtiere); die grofse Übersichtlichkeit ist ein bedeutender Vorzug des Werkes. Die treffliche *Medizinalflora* von C. Müller führt nicht nur in die durch den Titel bezeichnete Disciplin ein, sondern enthält einen vollständigen Abrifs der wissenschaftlichen Morphologie und Systematik. Zum Gebrauch bei Vorlesungen, besonders für Mediziner, Pharmaceuten und Lehramtskandidaten ist das *Repetitorium der Botanik* von Hansen bestimmt, das in prägnanter Kürze den wesentlichen Memorierstoff aus der allgemeinen und speziellen Botanik bietet, ohne den Anspruch auf den Charakter eines Lehrbuchs erheben zu wollen. Eine zuverlässige und praktische Anleitung zum *Mikroskopieren* giebt Behrens in einem dazu bestimmten Leitfaden.

Auf dem Gebiete der *Kryptogamenkunde* ist die Bearbeitung der Pilze durch Prof. Zopf in Schenks *Handbuch der Botanik* (Bd. 4) von hervorragender Bedeutung, da dieser Forscher durch die Richtung seiner eigenen Untersuchungen zu einer derartigen, die gesamte Mykologie umfassenden Darstellung besonders berufen erscheint und sich nicht mit einer blofs kompilatorischen Arbeit begnügte, sondern vielfach auch Originalforschungen einfügte. Der Inhalt gliedert sich in die Abschnitte: Morphologie der Organe, Fruktifikationsorgane, Morphologie der Zelle und der Gewebe, Physiologie, Biologie, Systematik und Entwicklungsgeschichte, und wird von zahlreichen, gröfstenteils für das Handbuch neugezeichneten Holzschnittfiguren erläutert. Hesse bearbeitete ferner die *Hypogaeen* Deutschlands monographisch; ein im Erscheinen begriffenes Bilderwerk umfassenden Charakters sind die *Icones fungorum* von Berlese. Populäre Einleitungen zur *Pilzkunde* gaben Niessen, sowie Hahn. Das *Kryptogamenherbarium* von H. Wagner (4. Aufl.) führt den Anfänger auf dem naturgemäfsen Wege der Anschauung in die Kenntnis der wichtigsten Formen ein.

Von *Schullehrbüchern der Botanik*, die in diesen Berichten noch nicht besprochen sind, liegen uns die *Grundzüge* von Oberl. Behrendsen vor, in welchen die spezielle Systematik in umfangreicher Weise berücksichtigt wird, so dafs durch das Buch eine Schulflora ersetzt wird; die Gattungstabelle beruht auf dem System von Linné, die Arttabellen (den Raum von 110 Seiten füllend) sind nach dem natürlichen System geordnet. Eine Familientabelle fehlt; jedoch sind die wesentlichen Kennzeichen in dem Abschnitt über allgemeine Systematik ausreichend dargestellt. Das Buch enthält aufserdem auf 39 Seiten einen kurzen Abrifs der Morphologie, Anatomie und Physiologie; von Bedenken gegen die systematische Lehrbuchform abgesehen, erscheint es durchweg brauchbar.

Neu aufgelegt wurden die Leitfäden resp. Lehrbücher von Lüben, Wossidlo, Krass und Landois, Waeber, Zaengerle, Traumüller und Krieger, sowie Frank-Leunis. Die Schulnaturgeschichte des letzteren wurde besonders im allgemeinen Teile umgearbeitet und auch der teilweise zu kleine Druck durch gröfsere Typen ersetzt. Die ange-

wandte Botanik von Troost enthält im Vorwort eine gut gemeinte Mahnung zur Hebung der Naturliebe durch richtig geleitete Erziehung innerhalb der Familie und Schule; der Inhalt der Schrift selbst besteht in einer recht trockenen Beschreibung von 250 wildwachsenden Pflanzen, deren technische, arzneiliche, landwirtschaftliche und kulinarische Anwendung nach alten und neuen, nicht immer zuverlässigen Angaben ausführlich erörtert wird. - - Die zu den naturwissenschaftlichen Elementarbüchern gehörige Botanik von A. de Bary (3. Aufl.) sei an dieser Stelle erwähnt, weil sie immer noch zu wenig von den Verfassern elementarer, für den Anfangsunterricht bestimmter Schriften berücksichtigt wird; dieselben können aus genanntem Buche, das einer der hervorragendsten Meister seines Fachs in einfachster Form geschrieben hat, zu eigenem Nutz und Frommen ersehen, wie aus der Betrachtung weniger, überall wachsender Pflanzenformen sich eine befriedigende Einsicht in die wichtigsten Lebensbeziehungen der Gewächse, ja selbst ihrer Verwandtschaftskreise gewinnen läfst, sobald man nur die Forderung der wissenschaftlichen Terminologie und der erschöpfenden Gründlichkeit fallen läfst. Je weniger der Unterricht in die Breite geht, desto mehr kann er am Einzelnen in die Tiefe dringen!

Von besonders für den Demonstrationsunterricht geeigneten Pflanzenarten hat Dr. Hempfing ein nach Lehrstufen geordnetes *Verzeichnis* herausgegeben, das der Berichterstatter nicht gesehen hat. Die in Osnabrück auf Veranlassung mehrerer naturwissenschaftlicher Lehrer eingeführten *Übungshefte für Botanik* enthalten ein Beschreibungsschema (Name, Familie, Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte, Frucht, Standort, Blütezeit, Bemerkungen) nebst dem notwendigen leeren Raum zur Ausfüllung durch die Schüler.

C. Mineralogie.

Ein stufenweise in den Gegenstand einführendes Buch, das sich speziell auch an die naturwissenschaftlichen Lehrer wendet, begrüfsen wir in Baumhauers *Reich der Krystalle.* Von einfachen Ausgangspunkten aus, wie der Betrachtung einer Quarzdruse, den Aufwachsungen und Einschlüssen der Krystalle u. a. wird zunächst die Frage nach der Bildung und dem Wachstum dieser Formen erörtert und unter Einführung des Symmetriebegriffs die Einteilung der Krystalle in sechs, durch den Grad der Symmetrie verschiedene Gruppen begründet. Behufs näherer Lagenbestimmung der einzelnen Flächen werden dann die bei dem Durchschnitt der Symmetrieebenen erhaltenen Achsen benutzt und gezeigt, wie letztere von den Flächen bei Gleichwertigkeit stets in gleicher Weise geschnitten werden. Nach kurzem Hinweis auf die Rationalität der Achsenschnitte und den Begriff der Zone werden zunächst die physikalischen Eigenschaften (Spaltbarkeit, Schlagfiguren, Bruch, Härte, Ätzfiguren, optisches und chemisches Verhalten) in Bezug zu den geometrischen Verhältnissen näher erörtert, hieran einige chemische Vorbegriffe angeschlossen, darauf

Hetero- und Isomorphie nebst Morphotropie und Pseudomorphosen erläutert und schliefslich das natürliche Vorkommen der Krystalle besprochen. Hiermit ist der einleitende Teil des Werkes abgeschlossen und es folgt die Darstellung der einzelnen Krystallformen in 20 Abschnitten, wobei zunächst ihr Zusammenhang an geometrischen Idealgestalten aufgewiesen und dann erst eine Reihe von Mineralien als Beispiel herbeigezogen wird. Ein besonderer Vorzug des Buches liegt in dem beständigen Hinweis auf die wirklichen Krystallgestalten, von denen eine grofse Zahl durch Textfiguren erläutert wird. Dafs aus einer derartig methodisch fortschreitenden Darstellung auch der mineralogische Schulunterricht manches lernen kann, liegt auf der Hand. Auch die Mitteilung einzelner neuerer Forschungsergebnisse, z. B. über das Krystallsystem des Leucit (bei höherer Temperatur regulär, bei niederer rhombisch), die plagiëdrische Hemiëdrie des regulären Systems (bei Salmiak u. a.), die Tschermaksche Deutung der zwischen Anorthit und Albit stehenden Plagioklose (Oligoklas, Labradorit) als isomorpher Mischungen beider ist für naturwissenschaftliche Lehrer, deren Universitätsstudien vielleicht um mehrere Jahrzehnte zurückliegen, keineswegs überflüssig, da der Speziallitteratur auf zahlreicheren naturwissenschaftlichen Gebieten gleichzeitig zu folgen wegen der Ausdehnung der Arbeitsgebiete nicht mehr möglich erscheint. Um neben der Naumannschen Bezeichnungsweise der Flächenausdrücke auch die Millersche zu berücksichtigen, wird letztere in einem Anhange auseinandergesetzt; auch eine dankenswerte, kurze Übersicht der mineralogischen Zusammensetzung der gemengten Gesteine ist beigegeben. Da erst die beständige Anwendung der Krystallographie auf die einzelnen Mineralformen Leben in den sonst leicht unfruchtbaren mineralogischen Unterricht bringt, so wird das Werk Baumhauers auch auf letzteren vielleicht günstig einwirken, wenn auch der dort eingeschlagene Lehrgang nicht ohne weiteres auf die Schule übertragbar erscheint. Dazu reichen weder Zeit noch äufsere Ausstattung des Unterrichts aus!

Das Streben, durch tieferes Eingehen auf die Krystallographie den mineralogischen Unterricht zu fördern, tritt auch in den wissenschaftlichen Programmen der Lehranstalten hervor. So verdanken wir Oberlehrer Oehler ein paar hierher gehörige Abhandlungen, von denen die eine bereits 1879 erschien und die Projektionsmethode Quenstedts, sowie Neumanns -- zwei für das Verständnis der Zonenverhältnisse wichtige, aber in den Lehrbüchern meist sehr oberflächlich behandelte Darstellungsweisen -- an einer Reihe von Beispielen erläutert; ein neuerdings erschienene Arbeit führt die Neumannsche Punktmethode speziell für die Formen des regulären Systems durch. Wenn auch der Schüler nicht mit diesen Methoden vertraut gemacht zu werden braucht, so ist ihre Durcharbeitung für den Lehrer doch sehr zu empfehlen. Leider hat es gerade der Urheber der anschaulichsten Projektionsmethode — Quenstedt — versäumt, dieselbe populär zu machen, so dafs dieselbe nicht so bekannt und verbreitet ist, wie sie es verdient.

Die für den krystallographischen Anfangsunterricht bestimmten, in diesem Berichte bereits erwähnten *Netze* von Waege sind in neuer Auflage erschienen; auch die *Tafeln* von Kenngott dienen einem ähnlichen Zweck, wenn sie auch nicht dieselbe methodische Anwendung gestatten, wie die von Waege bearbeiteten Netze.

Lokalpetrographische oder geologische Beschreibungen, die unter Umständen auch dem Schulunterricht Anhaltspunkte gewähren können, behandeln u. a. die Erzlagerstätten bei Berggiefshübel (Müller), die Gesteine Siebenbürgens (Bielz) die Salzformation Wieliczkas (Niedzwiedzki), die Umgegend von Freiburg (Steinmann und Graeff), den Boden Mecklenburgs (Geinitz), die Kreide- und Tertiärformation bei Hemmoor in Hannover (Gottsche), die Arnsteinhöhle bei Meyerling (Koch) u. a.

Die Zeitschriftenlitteratur kann hier wie auch auf anderen wissenschaftlichen Gebieten nicht berücksichtigt werden, da selbst nur eine Titelaufzählung den Raum dieses Berichts weit überschreiten würde. Von wissenschaftlich wichtigen neuen Werken über Mineralogie, Geologie und Paläontologie mögen nur die Arbeiten von Liebisch, Fuchs, Doelter, Hintze, Roth, Zittel, Steinmann und Döderlein, Katzer, Toula, Ettingshausen und Krasan, Conwentz erwähnt sein. (S. Schriftenverzeichnis.)

Für den geologischen Elementarunterricht liegt eine Hauptschwierigkeit in den Anschaunngsobjekten, die ganz von der Natur des betreffenden Landes abhängen, in welchem der Unterricht erteilt wird. Mündliche Schilderungen und Erörterungen, sowie Abbildungen reichen keinesfalls aus, um für die Grundbegriffe Verständnis zu erwecken. Die von einigen Seiten vorgeschlagene Beschränkung auf die dynamische Geologie hebt die Schwierigkeit nicht, da auch für diese die Mehrzahl der Erscheinungen nicht ohne weiteres in den Anschauungskreis der Schüler gebracht werden kann. Ferner besteht einer der didaktischen Hauptvorzüge der Geologie in der durch sie ermöglichten Einsicht in den Zusammenhang der Schichtenentwickelung mit der Topographie eines Landes, dem Aufbau eines Gebirges u. dgl. Diese Beziehungen können aber nur aus der anschaulichen Kenntnis eines bestimmten Terrains entwickelt und durch sie verdeutlicht werden. Wie die Geographie sich auf die Heimatskunde stützt, so mufs auch der geologische Unterricht zunächst von der Morphologie und Struktur des heimatlichen Bodens ausgehen. Für den Lehrer erwächst hieraus die Aufgabe, den geologischen Aufbau des Landes in seiner weiteren Umgebung so weit selbst zu studieren, dafs er im stande ist, denselben in einzelnen, ganz hervorspringenden Zügen der Landschaft (z. B. an morphologischen Eigentümlichkeiten der Seen-, Flufs-, Strandbildung u. s. w.) den Schülern auf Exkursionen zu demonstrieren. Der beste Weg hierzu ist ohne Zweifel das Studium der geologischen Spezialkarten, die ja in immer gröfserer Vollständigkeit für die meisten Kulturländer zu Gebote stehen. Den einzelnen Kartensektionen pflegen diejenigen Erläu-

terungen beigegeben zu werden, die für das Verständnis unumgänglich sind; allein es gehört zum Verständnis dieses Kartenmaterials ein geologisches Wissen, das nicht aus Kompendien gelernt werden kann. Mancher Lehrer, dem derartige Studien überhaupt fernliegen, vermag auch der Karte nicht diejenigen Momente zu entnehmen, auf welche es gerade für den Anfangsunterricht ankommt; es fehlt ihm vor allem die Kenntnis derjenigen Beziehungen, durch welche ein geologisches Spezialbild mit dem allgemeinen Charakter einer bestimmten geologischen Epoche verknüpft wird. Es ist daher sehr dankenswert, wenn für bestimmte Spezialgebiete von berufener Seite Erläuterungen zu dem vorhandenen Kartenmaterial gemacht werden, wie dies z. B. im vergangenen Berichtsjahre durch Prof. Haag für den Schwarzwald mit besonderer Rücksicht auf die Umgebung Schrambergs geschah. Freilich giebt Württemberg mit seinem Reichtum von Formationen dem geologischen Unterricht eine sehr viel anschaulichere Grundlage als dies z. B. im norddeutschen Diluvium der Fall ist. Allein in Angriff genommen mufs die Aufgabe auch hier werden. Freilich wäre es für diesen Zweck wünschenswert, dafs von seiten der Fachmänner nicht blofs rein wissenschaftliche, eine einzelne Seite ihrer Forschungen darstellende Arbeiten, sondern auch mehr zusammenfassende, übersichtliche Darstellungen von den wesentlichen geologischen Verhältnissen kleinerer oder gröfserer Einzelgebiete ihres Vaterlandes herausgegeben würden. Ein Buch, in welchem für das gesamte Deutschland eine derartige Darstellung, allerdings in strenger Wissenschaftlichkeit, unternommen wird, ist die *Geologie Deutschlands* von Lepsius, ein von zahlreichen Profilen und Übersichtstafeln begleitetes Werk, das aber leider nur langsam in Lieferungen fortschreitet. Auch die *Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde* bringen manches hierher Gehörige — z. B. über Mecklenburg von Geinitz, den Bau der sächsischen Schweiz von Hettner, die oberrheinische Tiefebene von Lepsius u. a. — Für das Bedürfnis des Unterrichts müssen solche allgemeine Darstellungen von Lehrern in der Weise zur Erklärung der geologischen Einzelerscheinungen in der Umgebung seines Wohnorts herangezogen werden, dafs dadurch eine anschauliche Erläuterung für den Schüler ermöglicht wird. Auf den geologischen Ausflügen werden auch Übungen im Gebrauch des Kompasses, Bestimmungen von Streich- und Fallinien u. dgl. vorzunehmen sein. Hier liegt überhaupt noch ein reiches, der didaktischen Erschliefsung harrendes Gebiet vor, dessen Ausnutzung den naturwissenschaftlichen Unterricht besonders in den oberen Klassen zu beleben geeignet wäre.

Von populären, zur ersten Einführung bestimmten Schriften mag noch die *Geologie* von E. Fraas erwähnt sein, die im Vergleich zu dem ähnlichen Büchlein von Geikie mehr die Formationslehre berücksichtigt und weniger Nachdruck auf die elementare Veranschaulichung der dynamischen Faktoren legt. Die Gliederung des Stoffes in die Abschnitte: Material der Erdkruste, Entstehung dieses Materials, Verwendung desselben bei der Bildung der Erdoberfläche und historische Geologie, ist

übersichtlich. Mit grofser Vorsicht behandelt Verf. eine Reihe streitiger Fragen wie über die Entstehung der krystallinischen Schiefer, die Natur der ursprünglichen Erstarrungskruste der Erde, die organischen Reste der Phyllite Skandinaviens (dem Silur angehörige, aber glimmerschiefer- und gneifsähnliche, Trilobiten und Graptolithen enthaltende Schichten bei Bergen) u. dgl. Die neueren tektonischen Unterscheidungen von Tafelbruch, Grabenversenkung, Horst u. s. w. werden (S. 36—37) wenigstens kurz berührt. Das wenig umfangreiche Büchlein stellt an das Verständnifs etwas höhere Anforderungen als das von Geikie und möchte daher wohl weniger dem Horizonte des Volksschulunterrichts, als dem mittlerer Lehranstalten entsprechen. — Die Vorlesungen von Brezina *Wie wachsen die Steine*, und von Penck über das *Österreichische Alpenvorland* mögen ihres ansprechenden Inhalts wegen hier noch zum Schlufs genannt sein.

D. Chemie.

Die durch den Lehrplan von 1882 an den höheren Schulen Preufsens gebotene Möglichkeit, Chemie und Mineralogie als einheitliches Unterrichtsfach zu behandeln, veranlafst naturgemäfs auch das Erscheinen in dieser Richtung vorgehender Lehrbücher. Schon in früheren Berichten wurde auf methodische Entwürfe bezw. Leitfäden dieser Art, z. B. von Nordmann, Henniger, Ohmann hingewiesen. Ein zunächst für höhere Bürgerschulen, aber auch für andere Anstalten mit einjährigem chemisch-mineralogischem Lehrkursus bestimmtes methodisches Buch hat O. Lubarsch bearbeitet. Dasselbe schliefst sich im wesentlichen an die „Elemente der Experimentalchemie“ desselben Verfassers an, deren Lehrgang in Jb. III B355 kurz skizziert wurde. Die Abänderung besteht zunächst in der Einschaltung einer Reihe mineralogischer Thatsachen, so zunächst über Steinsalz, sowie reguläre Krystallformen überhaupt beim Chlor, über das rhombische System beim Schwefel, desgleichen über hexagonale Formen bei der Kieselsäure u. a. Auf die Kapitel über die Metalloide folgt ein systematischer Abschnitt, der die wichtigsten allgemeinen Eigenschaften (geometrischer und physikalischer Art) der Mineralien zusammenfafst. Den einzelnen Metallen sind dann wieder die als Mineralien in Betracht kommenden Verbindungen zugeordnet (Sylvin, Salpeter bei K, Schwerspat, Witherit bei Ba, Cölestin, Strontianit bei Sr, Fluorcalcium, Anhydrit, Gips, Apatit, Calcit, Arragonit bei Ca, Magnesiumsilikate bei Mg, Korund, Kryolith, Glimmer, Granat, Feldspat, Zeolithe u. s. w. bei Al), desgleichen die wichtigsten Erze bei den Schwermetallen, wie dies ja auch in den bisher gebrauchten Lehrbüchern der Chemie üblich war; nur pflegten dort die mineralogischen Bemerkungen weniger auf Krystallformen u. dgl. einzugehen. Derartige Abschnitte sind übrigens in dem Buche von Lubarsch durch den Druck hervorgehoben, so dafs die gesonderte Durchnahme dieser Abschnitte erleichtert ist. Eine kurze, durch die vorausgehenden Einzelbeschreibungen zu ergänzende Übersicht der Mineralien nach

chemischer Einteilung (Elemente, Oxyde, Sulfide, Haloide, Sauerstoffsalze, Organogene) bildet den Schlufs. Wenn man vielleicht auch die vom Verf. vorgenommenen Einschiebungen als zu äufserliche bemängeln könnte, so ist doch nicht zu übersehen, dafs im Unterricht selbst die zwischen Chemie und Mineralogie vorhandenen Beziehungen sich an der Hand der einzelnen Beispiele viel deutlicher zur Auffassung bringen lassen, als dies im Lehrbuch geschehen kann, das doch nur die wichtigsten Fakta möglichst kurz zusammenstellen will. Von diesem Standpunkt aus erscheint das Buch von Lubarsch, das seiner Bestimmung für einen einjährigen Lehrkursus entsprechend den Stoff auf einen angemessenen Umfang beschränkt, als ein beachtenswerter Versuch die vielfach empfundenen Übelstände innerhalb des chemisch-mineralogischen Unterrichts zu überwinden. Freilich kann in einem dreistündigen, auf ein Jahr beschränkten Unterricht nur ein sehr mäfsiges Stoffquantum dauerndes geistiges Eigentum der Schüler werden. Verf. sagt daher in dieser Beziehung über sein Lehrbuch: „Fortlassen kann man ja immer noch besser als zusetzen.“ Demgegenüber ist jedoch zu bedenken, dafs manche Lehrer lieber etwas zu viel als zu wenig verlangen, und dafs in der Chemie und Mineralogie ebenso wie in den übrigen Naturwissenschaften die Gefahr einer mit ernstlicher Schädigung der geistigen und leiblichen Gesundheit verbundenen Gedächtnisüberlastung besonders nahe liegt.

Als ein stofflich sehr knappes Unterrichtsbuch sind die *Elemente der Chemie* von H. Bork (2. Aufl.) zu rühmen, das sich ausschliefslich an den Lehrgang des Gymnasiums wendet und bereits früher in unserem Bericht erwähnt wurde. Wesentlich umfangreicher, aber auch für die weitergehenden Bedürfnisse des Realschulunterrichts ausreichend erscheinen die gleichfalls schon besprochenen *Grundzüge* von Prof. Arendt, deren auf die anorganische Chemie bezüglicher Abschnitt in der vorliegenden 3. Aufl. unter dem Titel *Anorganische Chemie* in Sonderausgabe erscheint. Neuaufgelegt wurde auch das *Lehrbuch* von Waeber (7. Aufl.). Einen recht brauchbaren, zunächst für landwirtschaftliche Lehranstalten bestimmten *Leitfaden der Chemie* (2. Aufl.) hat Dr. C. Weber bearbeitet und darin auch die in pflanzenphysiologischer Hinsicht wichtigen Vorgänge (Bodenabsorption u. s. w.) eingehender berücksichtigt. Für den Unterricht an landwirtschaftlichen Instituten ist auch der *Leitfaden* von Wegner bestimmt. Die landwirtschaftliche Chemie behandeln Bücher von Heppe und von Marti. Für den chemischen Unterricht in der Volksschule gab Busemann eine kurze *Anleitung*, in welcher der Reihe nach Spiritus, Glasfabrikation, Wasserstoff, Sauerstoff, Petroleum u. a. besprochen und durch einzelne Versuche erläutert werden. Der merkwürdige Anfang mit dem Spiritus und der Glasfabrikation scheint aus dem Grunde gemacht zu sein, weil bei den chemischen Versuchen häufig eine mit Spiritus gefüllte Glaslampe als Wärmequelle dient. Dieser Ausgangspunkt ist doch aber für den Anfänger ganz und gar nicht verständlich!

Von neuen wissenschaftlichen Lehrbüchern gröfseren Umfangs ist die deutsche Ausgabe der *Anorganischen Chemie* von Remsen, sowie das in 2 Bänden erscheinende *Lehrbuch der organischen Chemie* von V. Meyer und Jacobson zu nennen. Für letztere Disciplin hat auch Bernthsen ein kleines *Kompendium* bearbeitet. Ein umfangreiches in Frage- und Antwortform nach dem System „Kleyer" durchgeführtes *Lehrbuch der reinen und technischen Chemie* hat W. Steffen verfafst. Anleitung zur Analyse geben Schmidt, Blochmann und Städeler-Kolbe (9. Aufl.); die Darstellung von Präparaten behandeln Amsel, Levy (2. Aufl.) und Erdmann; besonders das Buch des letzteren sei den Chemielehrern empfohlen, da es mehrere neuere Apparate, wie z. B. den praktischen Rösslerschen Gasofen und Methoden (Technik der Gasströme, Anwendung verflüssigter Gase u. s. w.) in einer auch in beschränkten Laboratoriumsverhältnissen durchführbaren Weise zur Anwendung bringen lehrt. Im ganzen wird die Darstellung von ca. 90 vorzugsweise anorganischen Verbindungen beschrieben, die nach den Elementen, mit Natrium beginnend, geordnet sind. Die theoretische Chemie wurde von Lot. Meyer, sowie Rössing in neuen Lehrbüchern zusammengefafst. Vorträge von allgemeinem Interesse über chemische Probleme wurden von V. Meyer und Poleck veröffentlicht.

Für spektroskopische Untersuchungen hat Konkoly ein *Handbuch* ausgearbeitet. Auf dem Gebiete der Photographie ist das *Lehrbuch* von Vogel, das in 4. Aufl. erscheint, wohl unbestritten das gründlichste; es behandelt in seinem ersten, bisher vorliegenden Teil die Photochemie, sowie die photographischen Chemikalien und enthält als Beigabe eine gröfsere Anzahl von Tafeln. Die Mikrophotographie wird in einem Buche von Neuhauss dargestellt. Ein in 3 Teilen erscheinendes Werk von L. David und Ch. Scolik widmet sich speziell dem Bromsilber-Gelatineverfahren und beschreibt in dem uns vorliegenden zweiten Teile die orthoskiagraphische Photographie, durch welche die Farbentöne des Objekts in Schattierungen von entsprechender Helligkeit umgesetzt werden; beigegebene Photographieen und Farbentafeln erläutern die Vorteile des Verfahrens in anschaulicher Weise; der dritte Teil wird die Momentphotographie zum Gegenstande haben. Praktische Anleitung zum Retouchieren giebt ein von J. Paar verfafstes, kurzes, mit fünf Tafeln ausgestattes Lehrbuch.

Ein wichtiges Hilfsmittel bei chemischen Studien bildet O. Dammers *Handwörterbuch*, dessen Reichhaltigkeit in der zweiten Auflage noch gesteigert erscheint. — Eine Reihe von Unterrichts- und Vorlesungsexperimenten hat R. Lüpke zur Erläuterung der Eigenschaften von Phosphorverbindungen zusammengestellt. Derselbe hat auch im Verein mit Dir. Schwalbe Versuche zur Erläuterung der Davyschen Sicherheitslampe, sowie der dunklen Verbrennung und der Wassersynthese beschrieben. Über Versuche mit flüssiger Kohlensäure liegt eine kurze Notiz von Lewin vor.

E. Auf mehrere Gebiete bezügliche Schriften.

Das in diesen Berichten bereits genannte, von Wildermann herausgegebene *Jahrbuch der Naturwissenschaften* bringt in seinem 5. Jahrgang wiederum vieles Neue. In dem von Dr. Klingemann bearbeiteten Abschnitt über Chemie finden wir z. B. aufser Notizen über neue Dampfdichte- und Atomgewichtsbestimmungen Mitteilungen über die Darstellung von metallischem Mangan, über neue Alkali- und Aluminiumprozesse, über eine merkwürdige, neue Stickstoff-Wasserstoffverbindung (Hydrazin) u. a. Die zoologische, von Dr. Westhoff verfafste Abteilung enthält Artikel über den afrikanischen Büffel, den Rosenstar, über Myxine glutinosa, die Gattung Peripatus, die Entwickelung von Distomum sowie eine Reihe von biologischen und anatomischen Einzelheiten. In der Botanik werden neuere Arbeiten über Zellwachstum, Laubfärbung, Pflanzenbastarde, Blüte und Samen der Orchideen, Flechten, Brandpilze, Pflanzenkrankheiten u. a. besprochen. Auch die übrigen Abschnitte über Physik, angewandte Mechanik, Astronomie, Meteorologie, Forst- und Landwirtschaft, Mineralogie und Geologie, Gesundheitspflege, Anthropologie, Länder- und Völkerkunde, Handel und Industrie zeichnen sich durch Reichhaltigkeit ihres Inhalts aus, so dafs selbst das vielseitigste Interesse durch das Buch befriedigt werden dürfte. Gleichzeitig giebt letzteres ein Bild von der aufserordentlichen Zersplitterung der Einzelforschung, welche zusammenfassende Übersichten der einzelnen Hauptgebiete an Stelle zahlreicher Einzelmitteilungen sehr wünschenswert erscheinen läfst. Vielleicht entschliefst sich der Herausgeber des Jahrbuchs in späteren Bänden auch zu derartigen Zusammenfassungen, welche die wichtigsten Fortschritte eines Gebiets von einem allgemeineren Standpunkt aus zur Übersicht bringen. In vorliegendem Bande nähern sich bereits einige Aufsätze geologischen Inhalts, z. B. über die Entstehung des Löfs, die Bildung des baltischen Landrückens, die Entstehung des Kaspischen Meeres, das Klima der Eiszeit u. a., desgl. auch mehrere Artikel physikalischen Inhalts dem aufgestellten Ideale. Dafs ähnliche, ganze Gruppen von Untersuchungen zusammenfassende Übersichten auch auf zoologischem, botanischem und chemischem Gebiete möglich und erwünscht sein würden, erscheint dem Berichterstatter nicht zweifelhaft.

Die Tendenz, durch zusammenfassende Darstellung gröfsere Gebiete der Wissenschaft oder Technik auch dem weniger sachkundigen, aber im allgemeinen naturwissenschaftlich geschulten Leser in ihren Fortschritten verständlich zu machen, wird in hervorragender Weise auch von der von uns schon früher erwähnten Zeitschrift *Prometheus* verwirklicht. Wir brauchen nur auf Artikel, wie den von F. Reuleaux über Kultur und Technik, von O. Frölich über die Hertzschen Versuche, von W. J. van Bebber über die Hochwetterwarten Europas, von N. v. Klobukow über Metalle und Legierungen, von K. Strecker über Dynamomaschinen, von Nietzki über organische Synthesen hinzuweisen, um erkennen zu lassen, dafs hier aus sachkundigster Hand Belehrung dargeboten wird;

auf dem von der Zeitschrift allerdings erst in zweiter Linie kultivierten Gebiet der biologischen Naturwissenschaften finden wir Gelehrte, wie Prof. Hess, Freih. v. Thümen, Dr. Hansen, Carus Sterne u. a. als Mitarbeiter thätig. Es existiert kaum irgend ein Zweig der Naturwissenschaft, der nicht bereits durch ein oder mehrere längere Aufsätze in den beiden bis jetzt herausgegebenen Jahrgängen der Zeitschrift Vertretung gefunden hätte. Auch ist eine wesentliche Erweiterung derselben, unter anderen auch Beschreibung einfacher, vom Leser leicht zu wiederholender naturwissenschaftlicher Versuche, in Aussicht genommen.

Eine dem Berichterstatter zugesendete, zweimal im Monat erscheinende, von Dr. K. Wilhelm in Mähr. Schönberg redigierte, neue Zeitschrift bringt ebenfalls *Mitteilungen aus dem Gebiet der angewandten Naturwissenschaften* und hat besonders die biologischen Disciplinen als Gegenstand der Darstellung, sowie Land- und Forstwirte, Gewerbetreibende und auch Lehrer als Lesepublikum im Auge; jedoch wird auch auf die experimentellen Naturwissenschaften hier und da eingegangen. Aufsatztitel wie: *Was die Menschen mit der Elektricität anzufangen wissen*; *Die Benutzung wenig ergiebiger Feldstücke durch den Anbau arzneilicher Pflanzen*; *Geweihe oder Gehörne*; *Über das Sammeln von Schnecken und Muscheln*; *Reflexionen eines Amateurs über rentable Wasserbewirtschaftung durch rationelle Fischzucht*, und dgl. geben am besten eine Vorstellung von der Richtung der Zeitschrift, die aufserdem auch eine Centralstelle für Tausch und Kauf von Naturkörpern bilden und den naturwissenschaftlichen Liebhabereien aller Art dienen will. — Eine neue botanisch-populäre Zeitschrift, die von U. Dammer herausgegebenen *Blätter für Pflanzenfreunde*, widmet sich vorzugsweise gärtnerischem Sport und der Anleitung zum Verständnis der pflanzlichen Lebensvorgänge.

Zahlreiche, trefflich populäre Aufsätze enthält die von Rud. Virchow und W. Wattenbach herausgegebene Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge; im Berichtsjahre sind u. a. Hefte von Wiedemann über die *Naturwissenschaften bei den Arabern*, von Olschanetzky über die *Entdeckung des Sauerstoffs*, von Spelter über die *Atmungsorgane der Tiere*, von H. v. Meyer über die *Ortsbewegung der Tiere* u. a. zur Ausgabe gelangt, die sich den früher in der gleichen Sammlung veröffentlichten biologischen Abhandlungen von de Bary, Claus, Cohn, Engler, Hartmann, Luerssen, Kny, Marshall, Virchow, Willkomm, Zacharias u. a. würdig an die Seite stellen und den Vorzug besitzen, ein gröfseres Spezialgebiet von einem einheitlichen Standpunkt aus dem Laien zu bequemer Übersicht zu bringen. Ein Seitenstück zu der Virchow-Wattenbachschen Sammlung bilden die *Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien*, die bereits den 30. Jahrgang erreicht haben; in den zuletzt veröffentlichten Heften finden sich u. a. Vorträge von Suess über die *Struktur Europas*, von Exner über die *menschliche Stimme*, von Molisch über *Blattgrün und Blumenblau*, von Marenzeller über *Färbung und Zeichnung der Tiere* u. a.

Die bereits in zweiter Auflage erscheinenden Schilderungen von J. Stinde *Aus der geheimen Werkstatt der Natur* sind mit virtuoser Schriftstellertechnik geschrieben und inhaltlich recht anregend; zu wünschen wäre nur, dafs Angaben wie die (S. 3) über den ägyptischen Mumienweizen, dessen Frucht Jahrtausende geruht und bei der Aussaat trotzdem Wurzel geschlagen haben soll — ein Mythus, der nachweislich durch absichtliche Täuschung von seiten des mit der Kultur beauftragten Gärtners (vgl. A. Braun, *Über Pflanzenreste aus altägyptischen Gräbern*, Zeitsch. f. Ethnologie IX, S. 295) entstanden ist — künftig der Wahrheit zuliebe wegblieben.

Von der durch Ritt. v. Urbanitzky und Dr. Zeisel herausgegebenen Darstellung der Physik und Chemie liegen erst einige Lieferungen vor, weshalb der Berichterstatter sein Urteil bis zur Vollendung des Werks zurückhält. Die Verfasser schlagen einen vom allgemeinen ausgehenden Weg ein und schicken z. B. in der Chemie der systematischen Besprechung der einzelnen Elemente Erläuterungen über die Begriffe Element, Verbindung, Atom und Molekül, Valenz u. s. w. voraus; in der Physik machen Abschnitte über Raum und Zeit (d. h. Mafs und Messen), Stoff und Materie (allgemeine Körpereigenschaften), Ruhe und Bewegung den Anfang.

Der von Rektor Grotrian bearbeitete 3. Teil von Ules *Fragen und Antworten aus den wichtigsten Gebieten der gesamten Naturlehre* bezieht sich auf Zoologie und Botanik und wird als Beitrag zur Reform des Unterrichts in der Naturgeschichte bezeichnet; wie weit dies begründet ist, kann Referent nicht beurteilen, da er das Buch nicht gesehen hat. — *Das Taschenbuch der Naturkunde* von Prof. Baumgartner enthält eine lexikalische Zusammenstellung einer Auswahl von botanischen, zoologischen, mineralogischen, technologischen, pharmakognostischen u. s. w. Bezeichnungen nebst kurzer Erklärung. Die Angaben erscheinen allerdings nicht durchweg zuverlässig; so findet sich das Wort „Panke“ als Namen einer Neunaugenart (Petromyzon Planeri) erklärt, wozu wohl das Vorkommen dieser Fischspecies in der Panke (bei Berlin) Veranlassung gegeben hat; auch eine Wortverwechselung mit „Pricke“ könnte vorliegen.

Die Vorträge des verstorbenen Zoologen Brehm, durch welche derselbe aufserordentlich anregend gewirkt hat und die eine Fülle von geographischem und naturwissenschaftlichem Material mitteilen, sind unter dem Titel *Vom Nordpol zum Äquator* herausgegeben worden. — Einer mehr künstlerischen Auffassung des Wirklichen sucht Hallier durch eine ziemlich umfangreiche *Ästhetik der Natur* Eingang bei Naturforschern, Lehrern, Forst- und Landwirten zu verschaffen.

3. Anschauungsmittel
(und Verwandtes).

Von neuen Wandtafelwerken sind zunächst die aus dem Wachsmuthschen Verlage hervorgegangenen Abbildungen ausländischer Kultur-

pflanzen von Prof. Goering und E. Schmidt (nebst Erläuterungen von H. Tewes) zu erwähnen. Dieselben sind $^{88}/_{66}$ cm grofs, in Farbendruck ausgeführt und stellen neben einem Zweige der betreffenden Pflanzenart (Kaffee, Thee, Kakao, Tabak u. s. w.) eine mit ihr besetzte Kulturfläche dar, auf welcher auch die mit dem Einsammeln und Bearbeiten beschäftigten Neger, Chinesen u. s. w. abgebildet sind. Einige der aus dem gleichen Verlage stammenden Tafeln mit geographischen Charakterbildern von A. Lehmann, wie u. a. eine Darstellung der Adelsberger Grotte, der drei Zinnen (als Beispiel dolomitischer Bergformen), des Well- und Wetterhorns machen einen recht charakteristischen Eindruck und lassen sich auch im geologischen Unterricht verwenden. Die anatomischen Wandtafeln von Eschner bringen auf drei Tafeln (darunter eine in Doppelformat) Skelett, Muskulatur, Eingeweide der Brust- und Bauchhöhle, Sinnesorgane nebst Nerven und Haut zur Anschauung; ein Vorzug dieser Bilder besteht darin, dafs sie eine Reihe von Organen wie z. B. das Auge nicht blofs im Durchschnitt, sondern so darstellen, dafs man die Übereinanderlagerung der Teile körperlich wahrnimmt; an dem Muskelmenschen ist die Zusammenziehung der Unterarm- und Unterschenkelmuskeln angedeutet. Wie viele derartige Abbildungen sind auch die vorliegenden in Zeichnung und Farbengebung stark schematisiert.

Die in Lieferungen erscheinenden Wandtafeln von Engleder haben recht bedeutende Dimensionen und sind daher im Klassenunterricht verwendbar und veranschaulichen teils eine Reihe von Pflanzen wie Kiefer, Stileiche, Kartoffel, Sumpfdotterblume, Türkenbund u. a., teils Tiere (Brüllaffe, Rentier, Nashorn, Kuckuck und Specht, Seidenspinner u. s. w.). Auf den Pflanzentafeln sind meist auch die einzeln dargestellten Blüten- und Fruchtteile stark vergröfsert und aus weiterer Entfernung gut erkennbar, ein Vorzug, den nicht eben viele Tafelwerke darbieten. Auch der lebenswahre Gesamteindruck einzelner Tierbilder, z. B. des Nashorns, darf gerühmt werden.

Die durch H. v. Nathusius herausgegebenen Wandtafeln für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit spezieller Berücksichtigung der Landwirtschaft, enthalten in ihrer 8. Abteilung 10 Tafeln zur Pflanzenkunde von Prof. L. Kny, die in ihrer wissenschaftlichen Korrektheit und gediegensten technischen Ausführung nichts zu wünschen lassen. Auch Prof. Frank und Prof. Tschirch haben Wandtafeln für den Unterricht in der Pflanzenphysiologie herauszugeben begonnen, welche u. a. die wichtigten Momente des Zellen- und Gewebeaufbaues der Pflanzen sehr klar und in grofsen Dimensionen veranschaulichen. Die schon in früheren Berichten mehrfach erwähnten Tafelwerke von Leuckart-Nitzsche für das zoologische und Zittel-Haushofer für das paläontologisch-geologische Gebiet, sind auch im vergangenen Berichtsjahre durch neue Lieferungen fortgeführt worden.

Der von Dr. Fünfstück in 4. Auflage herausgegebene *Pflanzenatlas für Schule und Haus* enthält aufser einem verständlich geschriebenen

erläuternden Text 80 grofse Tafeln, jede mit einer Anzahl kolorierter Bilder von familienweise zusammengestellten Pflanzenarten. Für den mäfsigen Preis von 20 Mark wird in dem Werke ein Hilfsmittel dargeboten, das der Jugend als nützliches Geschenk in die Hand gegeben werden kann und ihr die Bekanntschaft mit einer grofsen Zahl von Pflanzenarten auf leichteste Weise ermöglicht.

Eine zum Betrieb naturgeschichtlicher Liebhabereien anleitende, der Jugend gewidmete Schrift ist das *Buch der Sammlungen* von O. Klasing. Es enthält nicht blofs die üblichen Anweisungen zur Anlage einer Schmetterlings- oder Käfersammlung, eines Herbariums, zur Tierzucht in Aquarien und Terrarien, sondern giebt auch gleichzeitig Anweisung zur Unterscheidung der Tier- und Pflanzenarten selbst, naturgemäfs nur von einer kleineren Auswahl derselben, die aber mit Geschick durchgeführt wird. Bei den höheren Pflanzen läuft die Anleitung allerdings nur auf ein Aufzählen der grofsen natürlichen Familien (sogar ohne Charakteristik derselben) hinaus, aber von Farnen, Moosen, Flechten, Meeresalgen und Pilzen, desgleichen von Käfern, Schmetterlingen, Raupen, Mollusken u. s. w. wird eine ganz erkleckliche Zahl entweder kurz beschrieben oder doch bildlich dargestellt. Da der Text auch die notwendigen praktischen Fingerzeige zum Einsammeln der Objekte giebt, so kann das in 5. Aufl. erschienene Buch wohl als zweckmäfsig bezeichnet werden, wobei selbstverständlich von allen strenger wissenschaftlichen Ansprüchen abzusehen ist. Wer dieselben gleich von Anfang an in die naturgeschichtlichen Liebhabereien hineintragen will, versteht wohl nicht ganz den Sinn des kindlichen Spiels und übersieht, dafs auch die spielende Sammelbeschäftigung dem jüngeren Knabenalter manchen Gewinn an festhaftender Naturanschauung, mancherlei Antrieb zu Ordnungsliebe, zu verständiger Zeitausnutzung, zu naturgemäfsem freithätigen Gebrauch von Sinnen und Verstand erwachsen läfst, den nur Pedanten unterschätzen oder gar mifsbilligen können. „Jede Spezialität, jede vernünftige Liebhaberei ist ein Segen für den Menschen“, sagt wohl nicht mit Unrecht der Verfasser des in Rede stehenden Buches, das übrigens in seinem zweiten kürzeren Teil auch zu geschichtswissenschaftlichem Sammeln (von Siegeln, Münzen, Autographen u. dgl.) anleitet.

Ein reichhaltiges, mit zahlreichen Abbildungen ausgestattetes Verzeichnis von Anschauungsmitteln aller Art, vorzugsweise auch von naturwissenschaftlichen, wurde von der Lehrmittelanstalt von J. Ehrhard in Bensheim herausgegeben und kann empfohlen werden, da es bei notwendig werdender Einrichtung oder Ergänzung von Schulsammlungen Auswahl und Preiskenntnis wesentlich erleichtert.

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Methodik.

Auf der Görlitzer Philologenversammlung fand der Vorschlag, den mineralogischen Unterricht im Anschlufs an die Chemie nach UII zu verlegen und in OIII einen propädeutischen Unterricht in der Physik einzurichten, eine beträchtliche Mehrheit. Der Jenaer Kongrefs von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaft hielt eine Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl in Physik von 2 auf 3 Stunden für notwendig; dagegen wurden warnende Stimmen gegen einen experimentellen Vorkursus laut, der leicht in Spielerei ausarte. H. Thieme verlangt je 2 Stunden Physik in OIII und UII und 2 Stunden Chemie in UII. Er will dafür den Unterricht in Physiologie und Anatomie der Tiere und Pflanzen beschränkt wissen. Um der Physik und Geschichte gröfseren Nachdruck zu geben, macht K. Kunz für die österreichischen Gymnasien den Vorschlag, die vom mündlichen Maturitätsexamen Befreiten trotzdem einer Prüfung in Physik und Geschichte zu unterwerfen.

J. Karras beklagt zunächst, dafs Schulprogramme so selten zum Austausch praktischer Lehrerfahrungen und Erörterung pädagogischer Fragen benutzt werden. Durch Verbesserung der Methode sei man in der Mathematik jetzt im Gegensatz zu früher auf den Standpunkt gekommen, dafs die Abiturienten weit seltener in diesem Gegenstand als in den Sprachen mangelhaft erschienen. Damit solle aber einer besonders stark mathematischen Behandlung der Physik nicht das Wort geredet werden. Nach einer kurzen historischen Darstellung der Wertschätzung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand kommt er auf die Ziele des physikalischen Unterrichts. Da auch P. Konz, A. Richter und F. Poske auf diese besonders eingehen, seien ihre abweichenden Ansichten hierbei gleich mit aufgeführt. Karras verlangt in formaler Beziehung: Ausbildung der Sinnesorgane zur Aufnahme richtiger Eindrücke, Schulung des Geistes in induktiven und deduktiven Denkprozessen, und Gewöhnung an einen klaren, knappen und geläufigen mündlichen Ausdruck. Konz trennt die Aufgaben nach den Klassen; der Unterstufe soll die Schulung in der Beobachtung und Induktion, der Oberstufe die in der Deduktion zufallen. A. Richter zeigt, dafs die Beobachtung gleichmäfsig an alle Seelenkräfte Anspruch macht, indem das Interesse Gemüt, die Aufmerksamkeit Willen, und die Schlüsse Verstand voraussetzen. Dagegen betont er, dafs die Physik ebensowenig wie irgend ein anderer Unterrichtsgegenstand allgemein formal bildend wirken könne, sondern immer nur für das besondere Fach, während F. Poske annimmt, dafs es Denkgewohnheiten und Methoden des Erkennens giebt, die ihre Kraft auch auf anderen Gebieten bewähren, als auf demjenigen, auf welchem sie speziell erworben sind. In

materieller Beziehung verlangt Karras die Vermittelung eines klaren Einblicks in den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen und den sicheren Besitz eines zwar beschränkten, aber wohlgeordneten Maſses von Kenntnissen, die den Schüler befähigen und anregen, dieselben auch später selbstthätig zu erweitern. Auch A. Richter schätzt neben den Kenntnissen die Weckung des Interesses und zwar sowohl des empirischen als des spekulativen. In ethischer Beziehung endlich hofft Karras gerade durch diesen Unterricht ein richtiges Verständnis für das Verhältnis des Menschen zur Natur und zu Gott zu befördern. Es ist nicht Mangel an Religiosität, wenn viele Physiklehrer hier besonders vorsichtig und zurückhaltend erscheinen, sondern ein aus Kenntnis des meist zweifelfreien, aber leichtsinnigen Kinderherzens hervorgegangenes Bedenken. Ein wirklich treu religiös denkender Lehrer, der den Unterricht mit seiner ganzen Persönlichkeit giebt, muſs ethisch erhebend auf die Schüler wirken, auch wenn er das zweite Gebot ein wenig streng nimmt. Ja die heilige Scheu, das Religiöse nur in einzelnen weihevollen Momenten in den Unterricht hineinzuziehen, wird sicher mehr Ehrfurcht erzeugen, als ein häufiger, dann gar zu leicht platter Hinweis.

Die Teilung des physikalischen Unterrichts in zwei konzentrische Kreise (UII, I) wird dadurch von Karras verschärft, daſs er den chemischen Unterricht dazwischen (nach OII) legt. Hierin stimmt ihm P. Konz und Schülke bei. Von dem physikalischen Fachlehrer verlangt er, wie von jedem Lehrer, Begeisterung für den Beruf und unablässiges Streben nach eigener Weiterbildung. In der Oberstufe wird er am meisten wirken, wenn er als „guter Kamerad“ Schulter an Schulter mit dem Schüler arbeitet. Für sehr wünschenswert hält er Talent zum Zeichnen, für unerläſslich Geschick im Experimentieren und Ordnungssinn. Er empfiehlt Versetzungen und Abkommandierungen jüngerer Lehrer an verschiedene Anstalten und hofft viel von den 2 pädagogischen Probejahren.

Konz, der die Beschlüsse der vorjährigen Direktorenkonferenz (vgl. Jb. 1889 XI 98) und die Arbeiten von Glatzel (S. 96) und Börner (S. 101) seiner Schrift zu Grunde legt, weist auf die natürlichen Mängel der Sinne der meisten Menschen hin; so könnten viele nur vier verschiedene Farben im Regenbogen unterscheiden; den Mangel eines musikalischen Gehörs als solchen anzuerkennen, sind die Mehrzahl nicht einmal geneigt. „Die induktive Methode der Schule ist nicht identisch mit der der Wissenschaft“, trotzdem muſs „die dogmatische unter Umständen angewandt werden“. Auf dem Schulhof soll ein Wetterhäuschen angebracht werden, was z. B. beim Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin der Fall ist. Der Vorschlag, zwei Schüler mit der Führung eines meteorologischen Journals zu beauftragen, ist bereits an einigen Anstalten befolgt. Dagegen empfiehlt Konz, nicht zu tief in die Maschinenkunde und Technik einzudringen, auch nicht in die elektrische. Zusammenhängende Lebensbilder von Physikern zu geben und eine Fest-

setzung der Normalleistungen eines Primaners in Bezug auf Physik durch Professoren möchte nicht allen Lehrern richtig erscheinen.

A. Richter scheidet ebenfalls die Technik im ganzen aus, desgleichen aber die Geschichte der Physik und „Gebiete des Fachstudiums“ (z. B. Polarisation). Dagegen soll der Schüler sich erklären können, was ihm ungesucht entgegentritt: Wetter, Brille, Eisenbahn. Ferner sind die mathemathische Formulierung der Gesetze und die unentbehrlichsten Hypothesen ihm nicht vorzuenthalten. Die mathematisch-physikalischen Aufgaben sind in die Mathematikstunde zu verlegen und zu beschränken. Er will sogar die Potentialtheorie und das allgemeine Mafssystem fortlassen.

Für die Verwaltung physikalischer Sammlungen empfiehlt H. Carl Müller (Frankfurt a. M.) an Stelle der Eintragung in das Inventarienbuch (vgl. Kolbe, Jb. 1889 XI 97) die Anlage eines besonderen „Vorbereitungsbuches“, in welchem der experimentelle Lehrgang in Wort und Bild zur Darstellung kommt. Dem Berichterstatter scheint es selbstverständlich, dafs jeder Lehrer sich ein solches anlegt; aber im Interesse des gesamten Physikunterrichts und einer gründlichen Ausnutzung der Apparate ist der Kolbesche Vorschlag (Poskes Zsch. 3, 85) thunlichst zu befürworten und auszuführen.

B. Lehrbücher.

Eine Rundschau über physikalische Lehrbücher veröffentlichte A. Richter (Wandsbeck) in Hoffmanns Zsch. Von A. Sprockhoff lagen *Einzelbilder aus der Physik* und *Grundzüge der Physik* vor. Das erstere Buch enthält „die wichtigsten physikalischen Erscheinungen des täglichen Lebens und die gewöhnlichsten Gegenstände des Gebrauchs in Wort und Bild“. Es ist für Mädchenschulen und gehobene Elementarschulen bestimmt. Vielleicht geht es in einzelnen Abschnitten, z. B. den optischen Instrumenten, zu weit und andererseits sind manche Erklärungen zu inkorrekt, z. B. die der Gewitterwolken. Für den Schulgebrauch dürfte es weniger empfehlenswert sein, als für Orientierung von Elementarlehrern und Lehrerinnen über einzelne, bei Gelegenheit des deutschen oder sonstigen Unterrichts vorkommende Gegenstände, die in den eigentlichen Lehrbüchern der Physik allzukurz oder gar nicht behandelt werden. Die Grundzüge enthalten als Einleitung die vervollständigten Einzelbilder. Sie sind methodisch, gehen aber auch in beiden Stufen etwas weit. Karras' ethische Anforderungen werden in decenter Weise erfüllt.

Die 12. Aufl. von Piskos *Grundlehren der Physik* ist eine vollständige Umarbeitung des Werkes durch M. Glöser, welcher der neueren Litteratur in Bezug auf Apparate gefolgt ist. In den Theorieen ist er stark konservativ. Auch eine Reihe unschöner Zeichnungen könnte noch ausgemerzt werden. Beschränkung des Lehrstoffes und Einstreuung von Denkaufgaben sind Vorzüge des Buches.

H. Emsmanns *Leitfaden* bietet auf 8 Seiten die Haupterklärungen und Thatsachen und in Anmerkungen Hinweise auf das tägliche Leben und Fragen aus diesem Gebiet. Die schematischen Zeichnungen sind gut, die Figuren 1, 3, 11, 40, 73 entsprechen nicht ganz dem Charakter des Buches. Der Herausgeber Tiebe hat neuere Entdeckungen in derselben geschickten Form einzufügen verstanden. Vielleicht versucht er es bei der nächsten Auflage auch mit der Theorie der strömenden Elektrizität.

Auf die 4. Aufl. von K. Sumpfs *Anfangsgründen*, die wohlverdientermafsen so rasch beliebt geworden sind, genügt es mit einem Wort hinzuweisen. Einige Druckfehler sind stehen geblieben (§ 79, 85, 87). Die Denkaufgaben sind weiter verbessert und vervollständigt.

Auch W. Winters *Lehrbuch* hat durch schnellen Verbrauch der ersten Auflage das günstige Urteil (Jb. 1887 B288) gerechtfertigt.

P. Münchs *Lehrbuch* hat in der 9. Aufl. (vgl. Jb. 1888 B296) die Potentialtheorie aufgenommen und die Lehre vom absoluten Mafs erweitert. Meutzners *Lehrbuch* wurde in Hoffmanns und Poskes Zsch. gelobt.

G. Krebs' *Lehrbuch der Phys. f. Rsch. u. Bgsch., Gewerbesch. u. Seminare* hat die 6. Auflage erreicht. Die kurze und präzise Fassung der Sätze erleichtert den Schülern das Behalten. Grundsätzlich ist die Methode der Induktion befolgt. Spielereien und lediglich amüsante Experimente sind auf ein bescheidenes Mafs beschränkt. Die Reihenfolge ist nicht ganz systematisch, insofern die Mechanik an das Ende gestellt ist. Auf Verdeutschung von Kunstausdrücken ist Wert gelegt: Ausfallswinkel, Festigkeitszahl, Kugelfehler, Farbenfehler (chromatische Aberration).

J. Heussis *Lehrbuch* ist aus einem methodischen ein systematisches geworden. Es ist reichhaltig auch an mathematischen Entwickelungen und Tabellen. Wellenlehre und Optik sind sehr ausführlich berücksichtigt. Neuere Apparate und Versuche haben Aufnahme gefunden, nicht so Theorieen.

Erwähnt sei zum Schlufs Ostwalds grofses Unternehmen, die Klassiker der exakten Wissenschaften durch Neuausgaben zugänglich zu machen. Dieselben würden für die Physik den von Kramer gewünschten Lesestoff bieten können. B. Rothlaufs Physik Platos, so fesselnd sie ist, liegt der Schule doch etwas fern, und E. Dürers Biographie Edisons zeichnet sich ebensosehr durch amüsante Anekdoten wie durch unklare Darstellung der physikalischen Apparate aus. In Bibliographieen werden genannt: Rosenberger *Die Geschichte der Physik*, Neumann *Ergebnisse des physikalischen Unterrichts*, Budde *Die Fortschritte der Physik und die Physik der Materie*, Dreher *Über das Kausalitätsprinzip*, Kayser *Lehrbuch der Physik für Studierende*, von Urbanitzky und Zeisel *Physik und Chemie*.

C. Aufgaben-Sammlungen und Anschauungsmittel.

A. Föppls *Leitfaden und Aufgabensammlung für den Unterricht in der angewandten Mechanik* ist von einem ebenso tüchtigen Ingenieur wie gewandten Lehrer geschrieben. Die Darstellung zeichnet sich durch Klarheit, Leichtigkeit und Anziehungskraft aus. Die Behandlung ist elementar, doch läuft bisweilen ein kleines Differential mit unter. Mit mathematischen Formeln ist bei aller Korrektheit sparsam umgegangen. Die mechanische Wärmelehre und die Potentialtheorie wird geradezu überraschend einfach dargestellt. Empfehlenswert ist das Buch für Gewerbeschulen, vielleicht Oberrealschulen, vor allem aber für den Lehrer der Physik.

Rehdans schickt seinen *Aufgaben aus der Statik und Dynamik*, die mit vollständigen Lösungen versehen sind, eine mathematische Einleitung, Differentialrechnung und Kegelschnittslehre enthaltend, voraus. M. Koppe scheint, nach einer Besprechung zu urteilen, nicht ganz mit Einleitung und Behandlung einverstanden zu sein. Günstiger beurteilt er, trotz einzelner Ausstände, Rychlickis *Physikalische Aufgaben aus der Mechanik nebst Auflösungen.* Die letzteren bestehen aus dem Resultat in allgemeinen Zahlen und einer Andeutung des Weges. Bork hat sogar für U II physikalische Aufgaben zusammengestellt, die in der Mathematikstunde als Anwendung der Gleichungen gelöst und in der Physikstunde experimentell geprüft werden sollen.

In Poskes Zeitschrift sind wieder zahlreiche Aufgaben gestellt und gelöst worden: A. Höfler, J. Schönach, Th. Häbler, M. Koppe, Bertram (Bielefeld), Reidt, Wronsky, H. Januschke, O. Reichel, von Fischer-Benzon u. a. beteiligten sich daran. Dafs die Technik des Experimentierens dauernd stark betont wird, liegt in der Aufgabe, die sich die Zeitschrift gestellt. Einzelheiten werden später zu erwähnen sein.

Die bekannte Frickscbe *Physikalische Technik*, die durch Weinholdt etwas in den Schatten gestellt war, wird ihren alten Rang voraussichtlich durch die 6. Auflage wiedererobern. Dieselbe ist von dem auf dem Gebiet der physikalischen Handfertigkeit besonders bekannten Verfasser des gleichnamigen Werkes (vgl. Jb. 1887 B294) O. Lehmann gänzlich umgearbeitet. Übrigens deckt sich der Inhalt beider Bücher nur zum kleinsten Teil, da bei dem früheren Lehmannschen die Herstellung, bei dem Frickschen die Verwendung der Apparate die Hauptsache bildet. Was für die Schule nun besonders wichtig ist: Es werden nicht unerfüllbare Forderungen an Raum, Zeit und Geldmittel gestellt; nicht ein grofsartiges Universitätsinstitut, sondern die einfache Physikklasse der Mittelschule ist das erste Experimentierfeld des Herausgebers gewesen, und er ist sich seines Ausganges noch wohl bewufst und bietet neben dem kostspieligen Renommierapparat bisweilen ein ganz kleines Ding aus Glas und Kork — mit dem es auch geht. Ohne ein vollständiges Lehrbuch der

Physik sein zu wollen, orientiert es doch überall über den neuesten Stand der Wissenschaft. Treffliche Zeichnungen ersparen oft langatmige Beschreibungen. Bisher ist der erste Band erschienen.

Von R. Menzels *Wandtafeln für den physikalischen Unterricht* sind diejenigen, welche Apparate und Maschinen darstellen, korrekt, bisweilen vielleicht zu sehr ins einzelne gehend. Nicht ganz auf gleicher Höhe stehen die theoretischen Tafeln, welche physikalische Gesetze erläutern wollen. Der aufserordentlich niedrige Preis bei sehr schöner Ausführung wird gewifs für die Einführung der Tafeln an Anstalten mit nicht zu grofser Schülerzahl mehr wirken, als es eine Empfehlung vermöchte.

2. Die einzelnen Disziplinen.

A. Mechanik.

Eine Besprechung von H. Gravelius' Mechanik lieferte O. Henrici in Nature unter dem Titel: *Theorie der Schraube nach Ball.* H. Fritsch' *Beiträge zur Mechanik* werden von Wronsky angegriffen. Fritsch hält für notwendige, das Wesen der Masse erschöpfende Eigenschaften nur: Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Beweglichkeit, Beharrungsvermögen und Elastizität; die letztere aber erscheint schon als Folge der Undurchdringlichkeit. Die allgemeine gegenseitige Anziehung verwirft er, erörtert aber ausführlich die Bewegungsgesetze, welche zu ihrer Annahme geführt, und reduziert die „Fernkraft" auf Stofswirkungen. Auch C. Isenkrahe beschäftigt sich mit diesem Problem im Gegensatz zu einem Artikel von Paul du Bois-Reymond über die Unbegreiflichkeit der Fernkraft.

Die *Kinematik* sucht C. Rodenberg auf Grund der Vorarbeiten von Reuleaux und Burmester auch für die Schule zugänglich zu machen. Doch erscheint die Darstellung noch zu hoch, ebenso wie die Geschichte der absoluten Mafseinheiten von A. Kiel.

R. Heger wiederholt an der Spitze eines Aufsatzes über die Zusammensetzung der Kräfte in einer starren Ebene Dührings Grundsatz, dafs weder Kürze noch Eleganz die vornehmsten Forderungen sind, welche man an eine wissenschaftliche Darstellung machen soll, sondern vor allem Ungezwungenheit, mit der sich neue Begriffe gleichsam von selbst einführen. Über das *Rollen und Gleiten* liegen Aufsätze von A. Handl und G. Holzmüller vor. Mit dem *Pendel* beschäftigten sich W. Saltzmann, A. Kurz und W. Glaser; mit dem *Kreisel* M. Koppe, mit den *Gesetzen des Stofses* E. Oehler und O. Rüthnick, während Poske die Schönemannschen Versuche über *Aktion und Reaktion* mit Hilfe einer Brückenwage wieder ins Gedächtnis zurückruft. Auch A. Kurz macht im Gegensatz zu der Atwoodschen Fallmaschine auf die alte Galileische Fallrinne aufmerksam; statt einer Kugel empfiehlt er einen Metallcylinder, der auf zwei Metallschienen läuft.

„Das spezifische Gewicht ist das Gewicht der Volumeinheit, also eine

benannte Zahl“ scheint v. Fischer-Benzon die einfachste und beste Auffassung für die Schule unter gänzlicher Vermeidung des Wortes „Dichte“. Ehrhardts Apparat zum Nachweis des archimedischen Prinzips für untergetauchte sowie für schwimmende Körper beliebiger Gestalt ist sehr sinnreich erfunden; aber allzu einfach erscheint es nicht, wenn dem Schüler solche Dinge immer durch besonders konstruierte Vorrichtungen statt mit Wage und Meſscylinder klar gemacht werden. Interessant sind die Untersuchungen, die L. Sohncke über die Dicke einer auf dem Wasser sich ausbreitenden Ölschicht angestellt hat. Er folgert daraus, daſs die Wirkungssphäre eines Moleküls auf ein anderes gleich $55{,}75$ millionstel millimeter ist, eine Zahl, die fast mit der von Plateau 1861 gefundenen übereinstimmt.

Aus der Mechanik der Gase sei auf eine Arbeit Januschkes über *Spannungsgesetze der Gase* hingewiesen. Er zeigt darin, wie das von E. und U. Dühring eingeführte „Zwischenvolum“ eine Erweiterung des Mariotte-Gay-Lussacschen Gesetzes gestattet. Die Grenze der Verdünnung bei der Luftpumpe findet A. Kurz, wenn d die gewöhnliche Luftdichte, c der Raum des Stiefels und γ der schädliche Raum ist, gleich $d\gamma/c$, beim Graſsmannschen oder Babinetschen Hahn $2d\,(\gamma/c)^2$. Einen Kunstgriff beim Toricellischen Versuch lehrt Fr. C. G. Müller. Nachdem die Leere das erste Mal eingetreten, schlieſst man das Rohr unten mit dem Finger, legt es horizontal auf den Tisch, klopft die stark verdünnte Luft nach der offenen Stelle und füllt mit Quecksilber auf.

Schlesingers Buch *Über das Wesen des Stoffes und des allgemeinen Raumes* lag dem Berichterstatter nicht vor.

B. Akustik.

Während Fr. Wrzal tadelt, daſs die Lehrbücher der Physik in der Akustik zu viel Musik bringen, verlangt A. Höfler in einer Besprechung, daſs sie nur scharf unterscheiden sollten zwischen eigentlich physikalischem und physiologischem, psychologischem und musikalischem Wissen. Die musikalischen Vorkenntnisse sollen nicht ignoriert, sondern korrigiert werden.

B. Schwalbes Versuche über tönende Flammen, und zwar sowohl tonerregende als tonempfindliche, sind einfach und zuverlässig. Einen neuen Brenner für akustische Versuche hat Forchhammer konstruiert, der zwischen dunkel und hell, statt niedrig und hoch wechselt.

E. Machs Versuche über Schallgeschwindigkeit haben die Journéeschen Entdeckungen (vgl. Jb. 1889 XI, 107) bestätigt. Ein Telephon gab dem Hörer die genaue Zeit der Abfeuerung des Schusses an.

C. Thermotik.

Die Arbeiten auf dem Gebiete der Wärmelehre, welche für die Schule berechnet sind, streifen meist die Meteorologie. Ausnahmen

machen allenfalls K. Prytz' *Demonstrationsversuche über das Verhalten der Dämpfe gegen Druckänderungen* und B. Schwalbes und R. Lüpkes *Versuche über Wärmeleitung der Gase und Flüssigkeiten*, beide in Poskes Zsch. Dagegen sind Müller-Erzbachs Arbeit *Über die Verdampfung als Mittel der Wärmemessung* und N. Angströms *Untersuchungen über die Wärmeabsorption der Atmosphäre* schon in jenes Kapitel zu verweisen. Aus Angströms Abhandlung verdient hervorgehoben zu werden, dafs Wasserdampf allerdings Wärme absorbiert, aber auch nur 1,6 %, also $^1/_7$ der Absorption des flüssigen Wassers. Reine, trockne Luft hat bekanntlich ein minimales Absorptionsvermögen.

Bei dem steigenden Interesse, welches die *Meteorologie* zum Teil durch den begeisterten Propheten seiner Lehre, Falb, in allen Kreisen der Gebildeten findet, ist ein Hinweis auf eine fortlaufende Orientierung über die neuesten Entdeckungen und Theorieen dieses Gebietes dem Lehrer der Physik, „der das ja vor allem wissen soll", gewifs erwünscht. Solche gewährt in trefflicher Weise die von Afsmann redigierte Monatsschrift *Das Wetter*, welche bereits im 7. Jahrgang erscheint und auch öfter in diesem Berichte citiert wurde. In der That können die Lehrbücher mit der enorm rasch sich entwickelnden Meteorologie nicht Schritt halten, und wenn auch der Dovesche Standpunkt nur noch von einzelnen Leitfäden festgehalten wird, ganz auf der Höhe der Situation sind nur wenige. Es würde zu weit führen, den reichhaltigen, mannigfachen und überaus interessanten Inhalt der Zeitschrift hier auch nur skizzieren zu wollen, Aufsätze wie: Wetterprophezeiungen in alter und neuer Zeit, Klimatologische Betrachtungen über die Influenzaepidemieen, die blaue Farbe des Himmels, Falbsche Witterungsübersichten, Meteorologie in den höheren Schulen, deuten durch ihre Titel einige Hauptgesichtspunkte an. Unter den Mitarbeitern finden sich Kirchhoff, Hann, Wagner, Perlewitz, Ule, Pernter u. a.

Im Gegensatz zu den mäfsigen Anforderungen Ules (vgl. Jb. 1889 XI, 114) verlangt Lehmann, dafs die Meteorologie am Schlufs der Wärmelehre eine ausführliche Berücksichtigung erfährt. Er macht dann auf einige Mängel der Lehrbücher aufmerksam, so die abenteuerliche Benutzung des Barometers als Wetterprophet, die ausführliche Beschreibung veralteter Barometer und Maximalthermometer, während das treffliche Augustsche Psychrometer oft stiefmütterlich behandelt wird. Besonders weist er auf Pernters Aufsatz über die allgemeine Cirkulation der Atmosphäre hin.

Eine neue zusammenhängende Darstellung der Meteorologie und Klimatologie, die ebenso gemeinfafslich wie korrekt ist, liegt in Fr. Umlaufts *Luftmeer* vor. Die Einleitung, welche teilweise fast poetisch klingt, giebt eine kurze historische Entwickelung der Witterungskunde. Zahlreiche kleinere und gröfsere Abbildungen in sauberer und ansprechender Ausführung, Skizzen und Karten zum Teil in Buntdruck bieten in diesem Werk zugleich einen meteorologischen Atlas.

Auf die Nützlichkeit graphischer Darstellungen, besonders meteorologischer Vorgänge durch Schüler und Schülerinnen weist Ch. Barnard hin. „Ein richtig geleiteter naturwissenschaftlicher Unterricht zielt nicht so sehr auf die Aneignung von gewissen Thatsachen hin, als auf die Erwerbung von gewissen Denkgewohnheiten, unter denen Ehrlichkeit des Urteils und Unabhängigkeit von vorgefafsten Meinungen obenan stehen.“ Hornbergers *Graphische Darstellungen für den meteorologischen Unterricht* sind farbige Foliotafeln. Lamprechts *Wetter, Erdbeben und Erdenringe* und Pochmanns *Wärme ist nicht Kälte und Kälte ist nicht Wärme u. s. w.“* werden in Bibliographieen erwähnt.

D. Optik.

H. Maurers *Behandlung des Winkelspiegels* ist mathematisch und physikalisch verfehlt. Der Satz vom Minimum der Ablenkung beim Prisma wird von A. W. Gravelaar und von Fr. C. G. Müller von neuem bewiesen. Sehr zweckmäfsig scheint die Konstruktion zur Lichtbrechung, welche A. Höfler empfiehlt. Auf einer wagerechten Geraden werden vom Mittelpunkt, in welchem der Lichtstrahl die Wasserfläche trifft, nach links vier, nach rechts drei gleiche Strecken abgetragen und im Endpunkt derselben die Senkrechte, links nach oben und rechts nach unten errichtet. Um den Nullpunkt beschreibt man sodann Kreise und verbindet zwei schräg einander gegenüberliegende Schnittpunkte (eines Kreises mit den zwei Senkrechten) mit dem Nullpunkt. Auch kann man zuerst einen beliebigen Strahl, sei es aus dem Wasser, sei es aus der Luft zeichnen und das Stück desselben, welches zwischen der Senkrechten und dem Nullpunkt liegt, als Radius eines Kreises benutzen. Der Müller-Pfaundlersche Apparat, durch ein horizontales und zwei vertikale Lineale vervollständigt, giebt eine entsprechende physikalische Demonstration. H. Hartls *Darstellung des Ganges eines Lichtstrahles in einer Glaskugel* hat vor der Weierstrafsischen den Vorzug, dafs auch die teilweise Reflexion berücksichtigt wird. Ebenso ist die *Konstruktion zur Linsenformel* von G. Füchtbauer eine Vereinfachung der Kurz- und Haaseschen.

Cornu erzeugt künstliche Sonnen- und Mondringe, indem er durch ein Gefäfs mit planparallelen Platten schaut. In demselben befindet sich eine Lösung von Alaun in Wasser, aus welcher durch Zusatz von Alkohol Krystalle ausgeschieden sind.

E. Grimsehl giebt eine Reihe von Experimenten an, durch welche der Schüler belehrt wird, dafs nur Gewohnheit und Übung ihn die Gegenstände körperlich sehen läfst. Er benutzt dabei das Skioptikon und erwähnt einige Kunstgriffe bei Benutzung desselben. Langley und Very machen auf den Leuchtkäfer als Muster einer sparsamen Lichterzeugung aufmerksam, indem er keinerlei unnütze Wärme entwickelt.

Während die Mehrzahl der Didaktiker eine Beschränkung der Schuloptik wünschen, tritt Grosse für eine besonders ausführliche Behandlung

derselben einschliefslich Polarisationen ein, weil gerade in der Optik sich die mathematischen Gesetze in vollster Reinheit entwickeln lassen, während z. B. in der Mechanik die Reibung störend wirkt. Auch treten gewisse Erscheinungen, wie die Newtonschen Farbenringe, die Gitterspektren, die Doppelbrechung dem Schüler ohne Zuthun häufig entgegen. Grosse giebt nun Versuche und Erklärungen, die zum Verständnis dieser immerhin sehr schwierigen Kapitel führen können. Wenn man Noacks Vorschlag, in der Prima einzelne Spezialgebiete der Physik gründlich zu erledigen, befolgt, dann wird eine Verwendung der Grosseschen Darstellung möglich sein; bei einem einfachen Kursus der Physik wird der Lehrer sich diese Kapitel aber doch versagen müssen. Auch W. Möllers *Bestimmung der Wellenlänge des Lichtes durch einen Schulversuch mit Hilfe eines Heliostaten* würde für eine Spezialbehandlung der Optik sich eignen. Einen einfachen Interferenzversuch giebt A. Michelson an.

Zur Geschichte der Optik lieferte E. Wiedemann drei Aufsätze: *Über Brennspiegel*, *Zur Lehre vom Sehen*, *Das Licht der Sterne*. Danach war die herrschende Ansicht im Altertum, dafs von dem Auge Fühlfäden nach dem Gegenstand entsandt würden, die ihn gleichsam betasteten. H. Drapers *Light, heat and sound* wird in Nature zur Vorbereitung auf die Universitäts Examina empfohlen. A. Breuers *Übersichtliche Darstellung der mathematischen Theorieen über die Dispersion des Lichtes* und Tumlirz' *Das mechanische Äquivalent des Lichtes* werden in Besprechungen erwähnt.

E. Elektrik.

H. Hertz' Aufsatz *Über die Beziehungen zwischen Licht und Elektrizität* hat bereits die sechste Auflage erlebt, was um so erklärlicher ist, als der Entdecker auch ein Meister in fesselnder und klarer Darstellung ist. Auch Adrians Wiedergabe der Hertzschen Versuche ist gemeinverständlich, während bei E. Lechers Vortrag der Hinweis auf die Experimente, die nur durch mäfsige Zeichnungen vertreten sind, Lücken im Verständnis lassen dürfte. R. Ritter läfst als elektrische Resonanzerscheinung Froschschenkel zucken.

Die Vorkämpfer für die Einführung des Potentials in den Schulunterricht sind im Berichtsjahre besonders energisch aufgetreten. Vor allem hat Fr. Poske in einem längeren Aufsatz seiner Zeitschrift gezeigt, wie man mit geringen, aber zweckmäfsigen Hilfsmitteln dem Schüler eine den jetzigen Vorstellungen entsprechende Anschauung des Potentials geben kann. Zunächst behandelt der Verfasser das Potential bei der ruhenden Elektrizität, dann aber auch bei dem Voltaischen Versuche, „dem heute nur noch historische Bedeutung zuzumessen ist“. Nach B. Kolbes Methode wird das Potential dann an der offnen und geschlossenen Kette untersucht. Poske definiert Potential zuerst als „den elektrischen Zustand eines Körpers, wie er sich durch die Wirkung auf

ein Elektroskop zu erkennen giebt", später „als den Zustand, vermöge dessen Arbeit erforderlich ist, um die Einheit positiver Elektrizität von der Erde an den Körper heranzuführen". Die zur Einführung nützlichen Experimente ergänzt P. Szymanski, der das Potential in einer Fachschule zur Grundlage seiner elektrischen Vorträge gemacht, und mit dem Erfolg sehr zufrieden ist. Auch dem Berichterstatter erscheint die Befürchtung vieler Physiklehrer, im Potential eine neue Bürde statt einer Erleichterung einzuführen, nur durch den Mangel an Bekanntschaft mit diesen ungemein einfachen Experimenten und dem sich aus ihnen ableitenden physikalischen Begriff des Potentials, der zunächst gar nichts mit dem mathematischen zu thun haben darf, erklärlich, da wirklich der Erfolg im Unterricht ein überraschender ist und der Lehrer sich glücklich fühlt, nun nicht mit „Spannung" zwei grundverschiedene Dinge bezeichnen zu müssen. Wenn der Schüler weiſs, daſs bei zwei leitend miteinander verbundenen Metallkugeln beide gleiches Potential (Höhe der Elektrizitätsschicht), die gröſsere eine gröſsere Menge, die kleinere eine gröſsere Spannung (Neigung einen Funken zu entsenden) zeigt, hat er schon den ersten Schritt zu einer verständigen Auffassung jener Kunstausdrücke gethan. Szymanski verwendet allerdings zunächst den Ausdruck „elektrischen Zustand". Nachdem er sein Elektroskop geaicht hat, wird die Proportionalität der Ladung und des Zustandsgrades im allgemeinen nachgewiesen. Dann wird das Potential als Arbeitsgröſse definiert. Die elektrostatische Einheit wird folgendermaſsen erklärt: Neben einer Metallkugel von 1 g Gewicht, die an einem Coconfaden von 981 cm Länge hängt, steht isoliert und die erstere berührend eine zweite Metallkugel von gleicher Gröſse. Ladet man die beiden Kugeln während der Berührung so, daſs die bewegliche Kugel nachher durch die abstoſsende Wirkung der Elektrizitäten in der Entfernung von 1 cm von der festen Kugel schwingend gehalten wird, so besitzt jede der Kugeln eine elektrostatische Einheitsladung. Eine elementarmathematische Behandlung des Potentials lieferte A. Miller, indem er zunächst das Potential einer begrenzten Kreisfläche in einem Punkt, der sich senkrecht über dem Mittelpunkt befindet, durch eine einfache Summation bestimmt.

A. Schülke tritt in einer trefflichen Bearbeitung der neuesten Theorieen über Elektrizität und Magnetismus für die Zwecke der höheren Schulen, ebenfalls nachdrücklich für die Verwendung des Potentials ein. Die mathematische Definition verweist er in die Mathematikstunde; andere meinen, daſs sie auch ganz entbehrt werden kann. Besonders sei auf die erfolgreiche Verwendung der Faradayschen Kraftlinien zur Erklärung des Magnetismus und Elektromagnetismus in der Schülkeschen Abhandlung hingewiesen. M. Koppe behandelte die Messung des Potentials eines elektrischen Feldes.

Das Blattelektroskop ist von P. Szymanski weiter verbessert worden; die Vorgänge beim Laden desselben sind weit komplizierter als man gewöhnlich glaubt und Gegenstand genauer Beobachtungen und sinnreicher

Theorieen von Th. Häbler, G. Leonhardt und L. Pfaundler geworden. J. Schiff hat gefunden, dafs auch glattes Glas bei Reibung mit Wolle negativ wird, wenn man es vorher in einer Flamme erwärmt hat (vgl. Jb. 1889 XI 110). E. Schulze (früher in Strausberg) empfiehlt die Papierbelege der Holtzschen Influenzmaschine auf der Aufsenseite mit Broncepulver einzureiben. Holtz' eigene Bemerkungen über seine Maschine, die in Poskes Zsch. veröffentlicht sind, werden vielen wertvoll sein. L. Matthiessen fand die elektrischen Funken immer von einem schwarzen fadenförmigen Kanal durchzogen. Zur Erklärung desselben nimmt er an, dafs in der Achse des Funkencylinders ein Strom strahlender Materie sich bewegt, der die Luft im Cylindermantel seitwärts momentan komprimiert und zum Glühen veranlafst. Bruce glaubt, dafs der Zickzackblitz der Reflex eines Blitzes an Cumuluswolken ist.

Eine Erklärung des Voltaischen Fundamentalversuches gaben H. Götz und A. Kunz in den Bb R., eine praktische Anleitung, das Ohmsche Gesetz in 3 Stunden experimentell vorzuführen bietet B. Fests Programmabhandlung. K. Noack u. E. Grimsehl besprechen Wheatstones Brücke. Elektrometer werden von Alfred Mayer und B. Kolbe beschrieben. Interessant sind J. A. Flemings Versuche mit elektrischen Glühlampen, deren Bambusfäden er durch starke Ströme zerstäubt. Holtz' Stromschlufsdämpfer besteht aus zwei Kupfertrichtern, die einander in einer Kupfervitriollösung genähert werden können. Niemöller bringt mit einem Tauchelement Ampèresche Erscheinungen zur Auslösung. Salchers *Wechselwirkung zweier Magnete* ist durch die besondere Anordnung des Versuches wie durch die Betonung einer dritten Hauptlage (bei 35° 16′), in welcher die Magnetnadel durch den fixen Stab gar nicht abgelenkt wird, bemerkenswert.

Ein ziemlich wertloses Buch ist A. Voglers *Jedermann Elektrotechniker*. Dagegen sind die *Gemeinfafsliche Geschichte der elektrischen Fernverständigung* von W. Seifert, der *Abrifs der Geschichte der Elektrizität* von Gühn und *Die elektrischen Maschinen unter Berücksichtigung ihrer geschichtlichen Entwickelung* von E. R. Müller drei lesenswerte Abhandlungen; die mittlere ist allerdings zur Zeit noch Bruchstück, und so ganz „gemeinverständlich" läfst sich die heutige Elektrotechnik überhaupt wohl nicht mehr darstellen; was aber erreichbar ist, hat E. R. Müller geleistet. Seifert bietet sogar Ausblicke in die Zukunft, aber keineswegs in dem phantastischen Sinn eines Bellamy.

Aus der reichhaltigen Litteratur gerade dieses Gebietes scheinen folgende Bücher auch für den Schulmann wertvoll zu sein: H. Weber *Elektrodynamik*, M. Krieg *Die elektrischen Motoren*, De Fodor dgl., Zacharias *Die Glühlampe*, Zehnder *Atmosphärische Elektrizität*. Schumann *Vorschule der Elektrostatik und das Potential* für Schulen elementar bearbeitet.

F. Astronomie.

Die Astronomie als Abschlufs des physikalischen Unterrichts in breiterer Ausdehnung zu behandeln, empfehlen Karras und Kühnemann, Klau wünscht, dafs diesem Gegenstande ein Teil des ersten Jahres in Prima gewidmet wird. Letzterer geht in seinen Ansprüchen am weitesten, indem er verlangt, dafs die Schule aus diesem Gebiet alles lehre, was einem Gebildeten zu wissen wünschenswert sein könnte. Er hält es für nötig, seine Schüler darauf aufmerksam zu machen, dafs sie nicht „die Tiefen der astronomischen Wissenschaften durchmessen“, was bei dem üblichen Betrieb schwerlich einem Primaner einfallen würde. Wohlthuend wirkt aber die warme Begeisterung, mit der er seinen Gegenstand behandelt. Karras ist in seinen Anweisungen kurz, stimmt mit den beiden anderen in der Betonung des geozentrischen Systems überein, verwirft aber den propädeutischen Unterricht in der mathematischen Geographie in den unteren und mittleren Klassen durch einen „geographischen Fachlehrer“ hauptsächtlich in der etwas wunderbaren Voraussetzung, dafs diesem die dazu nötige Vorbildung fehle. Von dieser Überschätzung des Schülers und noch gröfseren Unterschätzung der Lehrer hält sich Kühnemann frei. Er wünscht im Gegenteil, dafs die astronomische Geographie auch den Anfang des Physikunterrichts bilde, und da er über die Vernachlässigung dieses Gegenstandes im allgemeinen klagt, wird er es gewifs mit Freuden begrüfsen, wenn der Schüler in VI und IV schon die weder für ihn noch für einen Lehrer mit „Mittelfakultas in Geographie“ zu schwierigen Elemente der Wissenschaft lernt.

Von den im Berichtsjahre erschienenen Lehrbüchern, welche die mathematische Geographie als Anhang der Physik oder Mathematik betrachten, sei zuerst das kleine Buch von Möbius *Die Hauptsätze der Astronomie* erwähnt, das von H. Cranz in 7. Auflage umgearbeitet und erweitert ist. Es hat seine alten Vorzüge nicht eingebüfst, ist gemeinverständlich und anziehend geblieben, obgleich die Genauigkeit der Zahlenangaben fast über den Begriff des „Populären“ hinausgehen. Mathematische Entwicklungen sind vermieden.

Boymanns *Grundlehren der mathematischen Geographie und Übersicht des Weltgebäudes* sind auch in der Neubearbeitung von Vering dem heliozentrischen System treu geblieben (vgl. Jb. 1887 B324).

Dagegen hat J. Rüefli es nach dem Urteil zahlreicher Fachgenossen verstanden, in einem *Leitfaden der mathematischen Geographie* die richtige Mitte zwischen einem ausführlichen Lehrbuch und einem „trocknen Gerippe“ zu treffen. Durch eigene Anschauung am Himmel soll der Schüler zuerst die Erscheinungen kennen lernen, dann aber soll die mathematische Behandlung nicht gänzlich ausgeschlossen bezw. in Anmerkungen verwiesen werden.

Fast von denselben Grundsätzen geht J. Thiede aus. Seine *Einführung in die mathematische Geographie und Himmelskunde* ist kurz

und gut. Er giebt nicht besondere Rechenaufgaben, sondern er sucht den Stoff selbst so darzustellen, „dafs er bei seiner Erfassung zugleich eine gute Geistesübung gewährt“. Vortreffliche Zeichnungen und eine praktische Sternkarte erhöhen die Brauchbarkeit des Buches.

Ein ausführlicher Leitfaden für obere Klassen höherer Lehranstalten, in diesem Jahr in vierter Auflage von J. Plafsmann bearbeitet, ist A. Hoffmanns *Mathematische Geographie.* Der Herausgeber verweist auf seine im Gm. und in Poskes Zeitschrift ausgesprochenen Grundsätze und ist in der Lage, als spezieller Fachmann auch die neueste wissenschaftliche Litteratur überall heranziehen zu können. Die Hauptänderung gegen frühere Auflagen besteht in einer gröfseren Rücksichtnahme auf die eigentliche Himmelskunde. Zu dem Zweck ist als Originalarbeit eine genaue Sternkarte beigegeben, welche „abgesehen von ihrem nächsten Zweck noch als Beispiel der stereographischen Projektion, als Hilfsmittel zur Aufgabenlösung und zum Notieren von Meteorbahnen dienen“ soll. Die Polemik gegen Karten auf blauem Grund scheint etwas scharf, da doch die Zeichnungen auf schwarzem Grund — übrigens in trefflicher Ausführung — im Buche beibehalten sind. Ob die Ausmerzung der geographischen Meile wirklich ein so grofser Fortschritt ist, bezweifeln vielleicht auch manche. Die Aufgaben sind vermehrt, bestehen aber keineswegs blofs in Zahlenbeispielen zu Formeln, sondern es sind zum guten Teil Denkaufgaben, ja manchmal philologische, wie die Erklärung der Monatsnamen des Revolutionskalenders. Das Buch ist durchweg klar und fesselnd geschrieben für den, der eine tüchtige mathematische Entwickelung nicht scheut; die Anmerkungen bieten viel auch allgemein Anziehendes besonders in ihrem historischen Teil.

XII.

Zeichnen

F. Flinzer.

Nur wenig neue Erscheinungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes und seiner Hilfswissenschaften liegen in diesem Jahre vor. Wegen der darin behandelten methodologischen Fragen, nicht des wissenschaftlichen Wertes wegen, beginnen wir mit dem Programm des Realgymnasiums zu Lippstadt, Ostern 1891. Der Zeichenlehrer dieser Anstalt, Herr August Höke bietet *Beiträge zur Methodik des Körperzeichnens.* Er geht davon aus, dafs Rhabanus Maurus, wie die Geschichte der Pädagogik lehre, bestrebt gewesen sei, den Kunstsinn der Mönche und Schüler besonders durch „Beschäftigung“ zu entwickeln, vermutet, dafs dieselbe ausschliefslich im Zeichnen (S. 2) bestanden habe und folgert daraus, dafs somit das Ziel für den Zeichenunterricht für alle Zeit festgestellt worden sei. Aber es sei das vergessen worden u. s. w. Dabei vergifst er selbst, dafs gerade durch die einseitige Verfolgung dieses Ziels der Zeichenunterricht auf einer niederen Stufe blieb, sich an der Schule keine Achtung erwerben konnte, und dafs erst die Reformation der Pädagogik unter Pestalozzi, Herbart u. s. w. neue Bahnen erleuchtete, auf denen er jetzt frisch und kräftig vorwärts geht, weil sein Ziel mit dem der Schule ein klareres geworden ist als zur Zeit des alten Mönchs. Herr Höke giebt, um seine Ansichten durch eine analoge Entwickelung der Zeichenkunst in der Geschichte zu begründen, eine Schilderung derselben nach eigener freier Erfindung. Er vermutet, dafs die frühesten Zeichnungen jedenfalls Schattenrisse waren und meint, dafs die ältesten auf uns gekommenen bildlichen Darstellungen geometrische Vorderansichten seien. Hierauf wäre man zur axonometrischen Darstellungsweise übergegangen, und die pompejanischen Wandbilder seien nichts anderes. Er fährt fort: „Die Künstler des Mittelalters gingen weiter. Mehr und mehr macht sich das Streben bemerkbar, auch das freie Spiel der Linien in der Erscheinung wiederzugeben, bis endlich jede Schranke fiel und der Künstler Wald und Feld, Gebirge und Meere zu bannen wufste.“ Wäre

die Ausbildung des geistigen Auges, des bewufsten Sehens so selbstverständlich und nebenbei durch den Zeichenunterricht zu erlangen, wie dies Höke (S. 3) meint, so würde er beim Betrachten der pompejanischen Wandbilder die Menge von angenommenen Fluchtpunkten bemerkt haben, in denen sich alle verkürzten Linien treffen, Fluchtpunkte und -Linien, die der axonometrischen Darstellung durchaus zuwider sind. Dafs diese Malereien die frühesten der uns bekannten Versuche der Alten in der Centralprojektion sind, sagt ihm vielleicht für seinen Zweck nicht zu. Er hat nämlich, wie er durch längere Ausführungen klarer belegt, keine Ahnung davon, dafs, abgesehen von einigen Theoremen Euklids, die Erforschung der Gesetze der Perspektive einzig und allein von Künstlern, sogar bis ins vorige Jahrhundert, betrieben ward und dafs die mächtige Entfaltung der malenden und zeichnenden Kunst das Cinquecento sich wesentlich auf die hochentwickelte Kenntnis der Perspektive stützte. Entzückt fühlten die Meister der Renaissance, dafs sie immer mehr die organische und anorganische Formenwelt beherrschten, immer sicherer wurden namentlich in der Darstellung bewegter Figuren, ungehindert und frei im Ausdruck dessen, was ihr Kopf erdachte, ihr Herz fühlte. In diesem glücklichen Bewufstsein schufen sie ihre unsterblichen Werke, emsig dabei weiterforschend nach den Gesetzen, nach denen sich die Erscheinungswelt dem Auge offenbart. Das „freie Spiel der Linien“ erscheint nur dem Laien ein regelloses, der wahre Künstler übt es nach selbsterkannten Gesetzen. Von alledem weifs Höke nichts. Er verhöhnt die perspektivische Darstellung z. B. schöner Gefäfse S. 10: „Wer eine solche Freude am Bestimmen der scheinbaren Verkürzungen, am Zeichnen verzerrter Gebilde findet, hat allerdings eine sehr dankbare Aufgabe.“ Er behauptet S. 6, dafs die Kunst durch die Perspektive „nicht gehoben“ worden sei, S. 13, dafs sie mit derselben „wenig zu schaffen“ habe. Höke hat wohl niemals eine historische Reihenfolge von Bildern der Renaissance (Abbildungen genügen) mit bewufstem Auge beobachtet oder betrachtet, vor allem die Deckenbilder dieser Zeit (z. B. Mantegna), die Bilder Correggios mit ihren massenhaften Verkürzungen u. s. w. Mit welchen Augen würde ein Leonardo da Vinci oder Dürer auf ihn blicken! Dafs er die Belehrung über die Perspektive in den wissenschaftlichen Unterricht der Oberklasse verweist, ändert hier nichts. Sie ist ja bereits bisher in höheren Schulen und auf Malerakademieen so behandelt worden, wissenschaftlich einseitig, die Anschauung im günstigen Falle durch den bekannten Apparat mit Glastafel oder Drahtnetz gegeben, alsdann aber fortdauernd abstrakt und namentlich ohne jede Beziehungen oder gar Übergänge zur organischen Formenwelt, nicht für die Zeichenkunst lebendig gemacht, sondern als tote Konstruktion. Diese schreckt meist auch den eifrigsten Kunstjünger zurück, er weifs sie nur in seltenen Fällen mit dem freien Zeichnen in Verbindung zu bringen, und noch seltener vermag dies der dem Zeichnen ganz entfremdete Primaner. Beide würden aber noch weniger mit der axonometrischen Darstellungs-

weise anzufangen wissen, die im Gegenteil als Gegenstand des Freihandzeichenunterrichts, z. B. mit den Verkürzungen nach Prozentberechnung, die schädlichsten Folgen haben mufs, denn sie hat weder mit einer gesunden Naturbetrachtung noch mit der Kunst etwas gemein, selbst dann nicht, wenn sie Rhabanus Maurus zur Belehrung über dieselbe gebraucht hätte.

Dafs das freihändige Zeichnen von Körpern jeder Art, nicht nur das von rein geometrischen, der möglichst genauen Kenntnis der Perspektive bedarf, erkennen besonders die österreichischen behördlichen Verordnungen an, ebenso wie die Lehrer, wie dies vornehmlich die Zeitschrift des Vereins derselben, sowie das Erscheinen vieler dieses Thema behandelnden Bücher beweist. Die Belehrung hierin soll durch unmittelbare Anschauung geschehen. Dies betonen zwei in diesem Jahre vorliegende Werkchen: Jelinek, *Leitfaden für den methodischen Unterricht im perspekt. Zeichnen nach Anschauung*, und Pawlowski, *Anleitung zum Zeichnen geometr. und räumlicher Gebilde.* — Pawlowski empfiehlt sehr überzeugt das sog. Visieren mittels Stäbchens und des gestreckten Armes, wobei, wie aus dem weiteren Texte hervorgeht, sogar die so gefundenen Mafse auf das Papier übertragen werden sollen. Über das Falsche eines solchen Verfahrens spricht sich der obengenannte Höke in seiner Programmarbeit sehr richtig aus, indem er darauf hinweist, dafs die gleichweit vom Auge und die gleichweit vom Schultergelenk entfernten Punkte zwei völlig verschiedenen Kugelflächen angehören. Überdies bringt es auch der Tüchtigste nicht zu der Sicherheit im Visieren, dafs er, diesen Umstand berücksichtigend, das Stäbchen jederzeit richtig hält, ebensowenig wird es ihm gelingen, dafs er diese gefundenen Mafse sofort auf das Papier übertragen kann, Eine Methode, welche sich auf so unsicherem Grunde aufbaut, kann nicht empfohlen werden. Auch Jelinek spricht für dasselbe Verfahren und, obgleich er im Vorworte sagt: „dafs die perspektivischen Übungen, da sie für das Freihandzeichnen nach dem Gipsmodelle oder nach der Natur überhaupt vorbereiten, keine Konstruktionsaufgaben sein können und dürfen“, wimmelt es in seinem Lehrgange von Konstruktionsaufgaben und Linien. Gleich die erste Übung geht auf die Erklärung des obenerwähnten Glastafelapparats aus, den der Verfasser ins Grofse zu übertragen vorschlägt, in der Weise, dafs der ganze vordere Zeichensaal mit einem weifsen Gazerahmen quer überspannt werden soll, auf welchem der Lehrer mit Kohle die Konturen der dahinter befindlichen Körper so aufzutragen hat, dafs sich vom Standpunkte jedes Schülers aus, die gezeichneten und die wirklichen decken. Dieses Verfahren soll den Massenunterricht ermöglichen. Jelinek hat es aber noch nicht erprobt, denn schon durch ein geringes Nachdenken würde er gefunden haben, dafs die Herstellung einer einzigen solchen Zeichnung bereits kolossale Schwierigkeiten macht, dafs aber selbst dann, wenn die sämtlichen ermöglicht würden, das wüste Durcheinander dieser vielen Linien nur das erschwerte Reinigen der Gaze, aber keinen Massenunterricht zur

Folge haben würde. Gleich unpraktisch ist das von ihm vorgeschriebene Aufspannen von Schnüren, welche quer über den Zeichensaal und vor jeder Bankreihe in der verschiedenen Augenhöhe der Schüler angebracht, den Horizont vergegenwärtigen sollen. Diese an den Wäscheplatz erinnernden, wohl nie gerade, sondern stets hängend erscheinenden Schnüre mit den verschiedenen daran markierten Augenpunkten wirken verwirrend auf die Schüler, welche sich dabei der Vorstellung nicht erwehren können, dafs der Horizont in einer beliebigen Entfernung als Linie liege, während er besser als die in der Höhe unseres Auges liegende Ebene gedacht werden sollte, die demselben als Linie erscheinen würde. Die Einführung in das Körperzeichnen sollte ohne die Voraussetzung des Glastafelapparats oder eines Surrogats desselben geschehen. Sie sollte auf möglichst einfachen Übungen beruhen, in denen der Schüler die Gesetze der Verkürzung empirisch, nur durch unmittelbare Anschauung der Modelle findet. Ist die Reihenfolge derselben so gegeben, dafs durch sie allmählich immer zwingender auf die Hilfs- und Verschwindepunkte und auf die einfachen Konstruktionen hingeführt wird, deren der Freihandzeichner sich ohne Hilfsinstrumente oder besondere Vorrichtungen bedienen kann und darf, hat er an den elementaren oder Grundformen deren Erscheinungsgesetze so kennen gelernt, dafs er sie in allen nur möglichen Zusammensetzungen zu unterscheiden vermag, dann erst wird ihm der Glastafelapparat zum rechten Zusammenfassen aller der perspektivischen Gesetze und zur wissenschaftlichen Begründung durch die Centralprojektion grofse Dienste leisten. Diese wird von Jelinek und von Pawlowski in einem wesentlichen Punkte mifsverstanden. Sie huldigen dem weitverbreiteten Irrtum, dafs man nach den Gesetzen der Perspektive den Umrifs der Kugel in den meisten Fällen als Ellipse sehe. Die Centralprojektion weifs jedoch im Gegenteil, dafs dieser Umrifs vom Auge stets als Kreis gesehen wird. Dieser ist die Basis des stets geraden „Sehkegels“, den die Auge und Kreis verbindenden gleich langen Sehstrahlen bilden. Letztere schneiden die Bildebene (Glastafel) nur dann kreisförmig, wenn die Achse des Kegels senkrecht zu derselben steht, in jedem anderen Falle ergeben die Schnittpunkte eine Ellipse. Als exakte Wissenschaft setzt die Centralprojektion aber fest, dafs das Auge zu einer so entstehenden Zeichnung genau den vorausgesetzten Standpunkt einnimmt, von welchem aus es diese konstruierten Ellipsen als die Kreise erblickt, die es als Umrisse von Kugeln zu sehen verlangt. Bei dem Bilde des Malens oder Freihandzeichnens antwortet die Wissenschaft auf die Frage, ob hier solche elliptische Kugelkonturen gerechtfertigt seien, mit einem entschiedenen „Nein!“ Denn hier sind unzählige Standpunkte vorauszusetzen. Weitere Erörterungen über die Grenzen der Anwendung der Centralprojektion gehören nicht hierher.

Den österreichischen Verordnungen für das Zeichnen im dritten, vierten und fünften Schuljahr sucht M. Wunderlich in drei recht hübsch ausgestatteten Heften und mit recht verständig geschriebenem erläuterndem

Text gerecht zu werden. Er teilt die letztbesprochene Meinung seiner speziellen Kollegen nicht, denn er empfieht die Kugel nebst Walzen und Kegelmodell als Anschauungsmittel beim Zeichnen des Kreises. Als solche weifs er auch die übrigen Elementarkörper im Unterrichte der Unterstufe geschickt zu verwerten, ebenso Falteblätter, sowie andere dem Lehrer leicht erreichbare Dinge anzugeben und das Interesse des Schülers für seine Aufgabe zu erhöhen. Befremdend wirkt es daher, dafs er seinen Lehrgang gar so einförmig gestaltet, indem er drei Jahre hindurch nur die allereinfachsten Figuren zeichnen läfst, die entweder die regelmäfsigen Polygone, Quadrat, Drei-, Sechs-, Acht- und Fünfeck oder solche vorstellen, welche sich durch die geradlinige Vereinigung weniger Teilpunkte der Seiten derselben ergeben. Dabei treten die einfachen Figuren der Polygone auf verschiedenen Stufen wiederholt als selbständige Übungen auf, eine Mafsnahme, deren Nutzen sehr problematisch erscheint. Das Beste des Inhalts der drei Heftchen ist die obenerwähnte Verwendung von Anschauungsmitteln, mittels deren der Schüler darauf hingewiesen wird, dafs er seine Quadrate, Dreiecke u. s. w. nur deshalb genau kennen lernen mufs, weil er diesen grundlegenden Figuren in allem Sichtbaren unendlich oft begegnet, durch ihre Hilfe jede Figur und Form sicher zu beurteilen vermag. Hierdurch stellt sich der Verfasser auf den Standpunkt, auf welchem die gesunde Entwickelung der jetzigen Pädagogik und des jetzigen Zeichenunterrichts begründet ist, den des betrachtenden, beobachtenden Lernens durch unmittelbare Anschauung, gegenüber dem mehr oder weniger gedankenlosen Einlernen, dem Nachplappern oder Kopieren der Gedanken und Empfindungen von mitunter recht zweifelhaften Autoritäten. Die alte Zeichenstunde, welche den Schüler anleitete, wie er die Natur durch die Brille der Verfertiger von Vorlegeblättern ansehen sollte, seinen Kunstsinn durch das Kopieren der von Geschlecht zu Geschlecht überlieferten Nachbildungen antiker Nasen, Augen u. s. w. zu bilden suchte, sie, die alte Kopiermethode, geht ihrem Untergange entgegen, obgleich sie sich in einer Menge von Formen noch ziemlich kräftig am Leben erhält. Auch zwei Skizzenbücher, vom Schreiber dieser Zeilen gezeichnet und völlig anderen Zwecken als denen des Zeichenunterrichts zu dienen bestimmt, werden leider von ihr benutzt, gleichwie eine Reihe von Zeichenheften, die mit der ehrlichen, ausgesprochenen Absicht, dem Naturzeichnen zu dienen, herausgegeben wurden, die aber trotz aller Anweisungen im Texte kopiert werden. In der gleichen Absicht, dem Zeichnen nach der Natur zu dienen, erschien vor kurzem eine *Anleitung zu Skizzierübungen*, zusammengestellt aus Handzeichnungen verschiedener Künstler und mit Text versehen und herausgegeben von O. F. Thieme. Die gutgezeichneten Abbildungen, 40 Skizzen, sind in Stein- und Lichtdruck wiedergegeben. Der Verfasser sagt: „Sie sind nicht blofs zum Kopieren da, obwohl auch dieses, wenn es verständnisvoll geschieht, von hohem Bildungswerte ist; vielmehr wollen sie den Schüler leiten, eine ähnliche Gruppe wie die im Vorbilde gebotene, zusammen-

zustellen oder in der Natur aufzusuchen, und sich dabei nur die technischen Vorgänge der Skizzen zu eigen zu machen." Er bringt im Eingang eine Anzahl Citate von Aussprüchen künstlerischer und pädagogischer Autoritäten, welche dem unmittelbaren Zeichnen nach der Natur das Wort reden, so z. B. von Rousseau, der bekanntlich „jeden Strich" nach derselben, keinen einzigen nach Vorlagen gezeichnet wünschte. Aber es steht zu befürchten, dafs dennoch die gute alte Kopiermethode dabei dem Schüler die obenerwähnte Brille aufsetzt, die zwischen die Skizzen eingeschalteten weifsen Zeichenblätter trotz alles Verwahrens und ohngeachtet des ausführlichen und interessanten Textes die Striche und Linien nachstümpern läfst, ohne ihm vorher die genügende Vorschule durch das unmittelbare Studium der Natur gegeben zu haben, aber in dem felsenfesten Glauben, nach der allerneuesten Methode „das Skizzieren" zu lehren.

Über die Notwendigkeit und die Gestaltung einer solchen Vorschule schweigt der Verfasser. Nur aus einigen Andeutungen im erläuternden Text zu den Bildern ist zu entnehmen, dafs er die Kenntnis der Gesetze der Perspektive und das Zeichnen nach Elementarkörpern voraussetzt. Somit dürfte sein Buch für die Oberklassen unserer Gymnasien, Realgymnasien und für Fachschulen bestimmt sein, wohin es auch schon deshalb gehört, weil es das Skizzieren zu lehren unternimmt, eine Thätigkeit, welche dem Protokollführen gleich, nur einem Tüchtiggeschulten in einer bestimmten Altersreife möglich ist. Der Skizzierende soll wie der Protokollierende bei seiner Arbeit aus einer Menge von gleichbedeutend erscheinenden Eindrücken herausfinden, welchen Wert ein jeder derselben dem anderen und dem grofsen Ganzen gegenüber hat. Er mufs diese Beziehungen genau erkennen, das Wesentliche aber in einer anderen neuen, weil abgekürzten, Form wiedergeben. Gleichwie man aber das Protokollieren nicht durch das Lesen oder Abschreiben einer Anzahl von Musterprotokollen, z. B. über verschiedene fachmännische Versammlungen, lernen wird, wenn man den letzteren nicht als Fachverständiger selbst beiwohnte und sich nie in der Niederschrift des unmittelbar Gehörten versuchte, so wird man auch durch das Anschauen und Kopieren von skizzierten Vorlegeblättern das Skizzieren nicht erlernen, wenn man es unterliefs, die Erscheinungsweise der Formenwelt am Urquell zu studieren, also z. B. Blätter, Zweige, Äste in ihren Verkürzungen nach der Natur zu zeichnen, bevor man Vorlegeblätter mit „Baumschlag" beginnt u. s. w. Erst dann, wenn dieser Satz in seinem vollen Sinne von den Zeichenlehrern verstanden wird, stehen sie und ihr Unterricht auf der Höhe ihres Wirkens. Bis dahin wird's aber allem Anschein nach noch ziemlich lange dauern. In einer Zeit, in der man sich müht, die Sprache der Formen, z. B. im Kunstgewerbe, in einer Weise zu sprechen, die in der Schrift- und Lautsprache ihre Parallele in den Zeiten findet, wo sogar bedeutende deutsche Männer französelten oder im altdeutschen Stil sprachen und schrieben, in einer Zeit, welche noch krampfhaft nach

irgendwelchem etwa übersehenen Winkel irgend eines Jahrhunderts oder eines Erdteils ausspäht, um ihn stilgerecht zu kopieren, in einer solchen Zeit ist der Zeichenlehrer in vielen Fällen leider gezwungen, bis zu einem gewissen Grade der eben herrschenden Richtung dieser Strömung Rechnung zu tragen. Er soll „zur Hebung des Kunstgewerbes" beitragen. Deshalb mufs er Renaissance-, Rokoko-, Barock- und japanische Vorlegeblätter und Wandtafeln möglichst „stilgerecht" kopieren lassen. Er mufs das sklavische Abschreiben verschiedener Stile der Formensprache lehren, die nur dem Jahrhundert oder dem Volke verständlich sein konnten, welches die Ausdrucksweisen aus eigenem Empfinden heraus schuf. Zu einer organischen Entwickelung der Stilgesetze hat er keine Zeit. Allen denen, die in ihrem Unterrichte das Zeichnen nach Wandtafeln und Vorlegeblättern betreiben, können die drei nachgenannten Werke, als mit Geschmack gesammelt und gezeichnet, empfohlen werden: 1. *Zwölf Vorhängetafeln* von R. Ringger-Küfsnacht. 2. *Zwanzig farbige Vorlagen* von B. Grohberger und O. Seyffert. 3. *Zwölf farbige Blätter für den Zeichenunterricht* von F. Weidmann. Den beiden letzteren sind Angaben für die Farbenmischung beigefügt. Ein erläuternder Text, Angaben über die Bestimmung, dementsprechende Entwickelung u. s. w. der einzelnen Ornamente fehlt allen dreien. Besonders wirkungsvoll in der Farbe sind die unter Nr. 2 genannten Vorlegeblätter.

Das vierte der vorliegenden Sammelwerke kann beim besten Willen nicht empfohlen werden. Es führt den Titel *Schattierte Ornamente* von H. Bouffier, akadem. geprüfter Zeichenlehrer u. s. w. Man kann beim Anblick dieser Blätter fragen: Wann lebte Bouffier, und in welchem Fache ist er wohl geprüft worden? Denn mit genau in dieser Manier ausgeführten ornamentalen Vorlagen haben wir uns als Kinder vor 50 Jahren gequält, weil wir uns dabei nichts denken konnten, nur unterschieden sich dieselben, namentlich die bei Winckelmann u. Söhne in Berlin erschienenen, vorteilhaft von denen Bouffiers, denn dieser kann selbst nicht zeichnen, was er anderen als nachahmenswert zu bieten sich erkühnt. An ein und demselben Ornament fällt z. B. der Schlagschatten gleichzeitig nach rechts, links, oben und unten. Auf Taf. VI fällt das Licht von 25, auf Taf. VII von 29 verschiedenen Seiten auf die einzelnen Teile des dargestellten Ornaments. Der Körperschatten ist dementsprechend.

Unter den in diesem Jahre vorliegenden Werken, welche Belehrung über die dem Zeichenunterrichte dienenden Fachwissenschaften bieten, sei hier zuerst genannt *Geschichte des Freihandzeichen-Unterrichts in der Schweiz.* 1. Teil von O. Pupikofer. Mit viel Geschick und klarem Kopfe geschrieben, bringt das Buch einen sehr interessanten Beitrag zur allgemeinen Geschichte unseres Lehrfaches. Man darf mit Spannung der Fortsetzung entgegensehen, die, wie der Verfasser sagt, zwei dem ersten gleiche Teile umfassen soll. Als Charakteristik der *Architektonischen und ornamentalen Formenlehre* von Th. Seemann seien folgende, der „Vorbemerkung" entnommene Worte wiedergegeben: „Das mit Abbildungen

aufs allerreichste ausgestattete Werk verfolgt den Zweck, die Baukunst in ihrer geschichtlichen Entwickelung und formalen Ausbildung durch charakteristische Beispiele allen denen zum Verständnis zu bringen, die entweder bislang nicht Gelegenheit hatten, sich mit derselben eingehender zu beschäftigen, oder welche genötigt sind, sich für ihr Studium einer Vorschule dieser Art zu bedienen. Besonders wertvoll wird die „Seemannsche Formenlehre“ durch die beiden ersten Abschnitte, in denen der Verfasser in verständlicher Weise die Lehre von der Proportion, Symmetrie, Eurythmie, Festigkeit und Stilbildung, sowie die Lehre von der Harmonie der Farben als Dekorationsmittel und nicht minder ausführlich die Symbolik der Farben, Pflanzen und Tiere u. s. w. abgehandelt, d. h. die Gesetze präzisiert hat, nach welchen der Künstler schaffen mufs, wenn er in seinem Fache Vollkommenes leisten will.“ Mögen recht viele Zeichenlehrer durch das Studium dieses und ähnlicher Werke die Belehrung finden, welche sie zur rechten Ausübung ihres Berufs so notwendig brauchen.

System der Baustile, bearbeitet für den Zeichenunterricht an Mittelschulen und zum Selbstunterricht von Karl Reichhold, betitelt sich das andere, ziemlich dem gleichen Zwecke gewidmete Werkchen. Nur unterscheidet es sich von dem vorher genannten schon dadurch, dafs es nur die Baustile behandelt, die Ornamentik aber völlig unberührt läfst. Die vorliegende 2. (Schlufs-) Abteilung bringt gut gezeichnete Beispiele von Bauteilen aus verschiedenen Stilperioden mit wenigem, aber gut behandeltem Text. Eine Inhaltsangabe des ersten Teils zeigt, dafs auch in diesem neben dem griechischen und römischen nur die christlichen Baustile berücksichtigt sind, der ägyptische, assyrische, persische, indische, maurische u. s. w. u. s. w., vermutlich als unseren Interessen fernerliegend, völlig unberücksichtigt geblieben ist.

Schliefslich sei J. Hochs *Projektionslehre* erwähnt, einer der bei J. J. Weber erscheinenden *Katechismen*. Die Eigenart dieser Büchlein fordert, wie man weifs, die Behandlung der wesentlichsten Lehrsätze in Form von Frage und Antwort mit möglich kurzer und klarer Fassung. Der Verfasser ist dem mit vielem Geschick nachgekommen und bringt sogar noch einige wenige Sätze über das Wesentlichste der Parallel- und Centralprojektion. Der engbegrenzte Raum, bedungen durch den billigen Preis dieser Büchlein, gestattet nur kleine Illustrationen. Es versteht sich daher von selbst, dafs unter solchen Voraussetzungen von allen Konstruktionen abgesehen werden mufste, welche einer feineren Ausführung bedürfen, dafs überhaupt nur das Allgemeinere der Projektionslehre in Betracht gezogen werden konnte.

XIII.

Gesang

H. Bellermann.

Stets ist in den Jahresberichten mit besonderer Entschiedenheit betont worden, dafs der Zweck des Gesangunterrichts auf höheren Lehranstalten neben der Ausbildung, die der einzelne Schüler durch ihn erhält, darin bestehen müsse, aus allen musikalisch begabteren und genügend vorbereiteten Schülern (von Ober-Quinta bis Prima) einen gemeinsamen gemischten, leistungsfähigen Chor zu bilden, der im stande ist, durch den Vortrag der Festgesänge bei allen Schulfeierlichkeiten in würdiger und erbaulicher Weise mitzuwirken. Dagegen wurde mit derselben Entschiedenheit darauf hingewiesen, dafs es unzweckmäfsig, ja sogar schädlich sei, den blofsen Männergesang (getrennt von der Mitwirkung der Knabenstimmen) zu pflegen. Die Gründe sind in Jb. III näher angegeben. Trotzdem giebt es aber im Schulleben einzelne Veranlassungen, welche die vorübergehende Aufstellung eines Männerchores nötig machen, wobei es jedoch empfehlenswert ist, die Übungen desselben aufserhalb der eigentlichen Singestunden vorzunehmen, damit die Hauptsache, der gemeinsame Chorgesang, darunter nicht leidet.

Eine solche Veranlassung findet z. B. statt, wenn die Schüler der Prima eine Tragödie des Sophokles (oder eines anderen griechischen Dichters) aufführen wollen. Hierbei ist ein Männerchor von ungefähr zwanzig Sängern (acht bis zehn Tenoristen und zehn bis zwölf Bassisten) nicht zu entbehren, wenn die vom alten Dichter beabsichtigte Wirkung auch nur annähernd erreicht werden soll. Und es versteht sich wohl von selbst, dafs ein gemischter Chor hierbei nicht in Anwendung kommen kann.

Wenn ich nun im gegenwärtigen Jahresbericht zunächst auf die Aufführungen griechischer Tragödien durch die Schüler eines Gymnasiums, und zwar, wie ich hier gleich bemerken will, in griechischer Sprache,

zu sprechen komme, so ist die Veranlassung dazu, dafs sich unter den zahlreich eingegangenen, für den Schulgebrauch bestimmten Gesängen eine *Musik zu Sophokles' Antigone* vom Gymnasialdirektor C. Lang in Lörrach befindet, über die weiter unten näher berichtet werden soll. Zuvor sei es jedoch gestattet, einen Blick auf die bereits vorhandenen Kompositionen von Chor- und Sologesängen Sophokleischer Tragödien zu werfen.

Dramatische Aufführungen auf Gymnasien und anderen Schulen haben schon in früheren Jahrhunderten (namentlich im 16. Jahrhundert) vielfach stattgefunden. Hierzu bearbeitete man allerlei biblische Stoffe, benutzte aber auch die Komödien des Terenz und Plautus, sowie die Tragödien der griechischen Dichter, die letzteren freilich meist in lateinischer Bearbeitnng mit allerlei scenischen, das Original überwuchernden Zuthaten, eingelegten mehrstimmigen lateinischen Gesängen (sog. Exornationes), so dafs wir füglich von diesen älteren Aufführungen absehen müssen. (Vgl. hierüber Dr. Aug. Jundt, Die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Strafsburg, Programm des protest. Gymnasiums, Schuljahr 1881—82.) Mit dem Beginn des dreifsigjährigen Krieges verschwanden derartige Aufführungen immer mehr und mehr. Indes sei hier erwähnt, dafs im vorigen Jahrhundert ein namhafter Berliner Schulmann, der Rektor am Köllnischen Gymnasium Christian Tobias Damm, den Versuch machte, mit seinen Schülern den Aias des Sophokles zur Aufführung zu bringen. Dies geschah am 14. April 1757 in einer von ihm verfafsten deutschen Übersetzung, gröfstenteils in Prosa. In der Vorrede derselben sagt er S. 3: „Im Griechischen siehet ein solches Trauerspiel einer heutigen Oper ziemlich ähnlich, die aus Recitativen mit häufig darunter gemischten Arien besteht. Einige dieser Gesänge haben wir in eine Art von deutschen Versen gesetzet, auch bei der Vorstellung singen lassen: aber alle, war nicht wohl möglich. Gleichwie wir auch bei dem übrigen uns nur der Prosa bedient, dahingegen im Texte alles lauter Verse sind. Die griechische Sprache hat die Biegsamkeit und Zärtlichkeit, dafs sie sich, ungezwungenerweise, ganz musikalisch setzen und aussprechen lässet: welches unserer deutschen Sprache vielleicht nicht gegeben ist.“ — Diese Dammsche Aufführung zeichnet sich vor jenen des 16. Jahrhunderts dadurch vorteilhaft aus, dafs sie — wenn auch wahrscheinlich in sehr bescheidener Form — das Kunstwerk selbst der Zuhörerschaft zum Verständnis zu bringen suchte und jede sog. Exornatio verschmähte. Die Musik ist leider verloren gegangen, und wir wissen auch nicht, wer der Komponist derselben war.

Erst als Mendelssohn die *Antigone* des Sophokles komponiert hatte, und dieselbe mit seiner Musik (zuerst am 15. Oktober 1841) im Neuen Palais zu Potsdam (und später wiederholt im Kgl. Opernhause zu Berlin) aufgeführt worden war, nahm man Veranlassung, auch auf den Schulen gelegentlich den Versuch der Vorstellung einer griechischen Tragödie und zwar in der Ursprache (zunächst der Antigone) anzustellen.

Allerdings ist die Mendelssohnsche Musik zu derselben, sowie auch die wenige Jahre später zum Oedipus auf Kolonos gesetzte, nur den Rhythmen der Donnerschen Übersetzung angepafst. Dennoch aber läfst sie an vielen Stellen das Wesen des alten Versbaues, namentlich was Strophe und Gegenstrophe betrifft, in klarer Weise erkennen. Ganz besonders zeigt sie uns aber, welch eine hohe Bedeutung der Chor in der antiken Tragödie hatte, so dafs nach jener ersten Aufführung in Potsdam selbst namhafte Philologen offen gestanden, dafs sie erst durch die Vorführung des Stückes auf dem Theater die grofsartige, ja überwältigende dramatische Wirkung der Chorgesänge in den alten Dichtungen empfunden hätten, die sie vorher beim blofsen Lesen nur ahnen konnten. Und hierdurch hat sich Mendelssohn ein grofses Verdienst um die musikalische Kunst erworben.

Bei Aufführungen auf Gymnasien war es nun besonders wünschenswert, dieselben in griechischer Sprache veranstalten zu können, wobei selbstverständlich auch die Chöre nach dem ursprünglichen Texte gesungen werden müssen. Diesen Text aber den Mendelssohnschen Melodien unterzulegen, ist schlechterdings unmöglich, wenn man nicht den Worten des alten Dichters in der rücksichtslosesten Weise Gewalt anthun will, wie es freilich oft genug auf Schulen geschehen ist, ja selbst noch im Jahre 1868, als Berliner Studenten zu einem wohlthätigen Zwecke das Stück im Victoria-Theater zur Aufführung brachten. Wer also die Aufführung einer griechischen Tragödie in der Ursprache veranstalten will, mufs daher zunächst die Chor- und Sologesänge des von ihm gewählten Stückes nach dem griechischen Text mit gehöriger Berücksichtigung der alten Rhythmen in Musik setzen oder setzen lassen. Anders kann er zu keinem befriedigenden Resultat kommen; und in diesem Sinne hat es der Verfasser dieser Zeilen schon vor einer langen Reihe von Jahren versucht, den *Aias* (1856), den *König Oedipus* (1858) und den *Oedipus auf Kolonos* (1874) musikalisch zu bearbeiten. Die Kompositionen der drei genannten Stücke sind mit griechischem Text und einer später hinzugefügten deutschen Übersetzung als op. 32 *(Aias)*, op. 29 *(König Oedipus)* und op. 36 *(Oedipus auf Kolonos)* in der Schlesingerschen Buch- und Musikhandlung (Rob. Lienau) zu Berlin erschienen.

Wenn oben gesagt wurde, dafs der Komponist in gehöriger Weise die Rhythmen des alten Dichters zu beachten und wiederzugeben habe, so mufs indes hinzugefügt werden, dafs es hierbei nicht die Aufgabe des Komponisten sein kann, den Theorien der alten Rhythmiker, wie Aristoxenus und anderer, in allzu sklavischer Weise zu folgen. Denn auf diesem Gebiete sehen wir selbst unter den Philologen noch verschiedene Auffassungen und mancherlei Widersprüche. In einer musikalischen Komposition, nicht nur eines griechischen, sondern auch eines modernen deutschen Textes kommt es, was den Rhythmus betrifft, vor allen Dingen auf die richtige Wiedergabe von Arsis und Thesis an. Im übrigen aber mufs man dem Komponisten gewisse, ja, in vielen Fällen sogar volle Freiheiten

lassen, ohne die ein künstlerisches Schaffen nicht wohl möglich ist; und ein besonnener Musiker wird, wenn er überhaupt über das Wesen des Rhythmus nachgedacht und sich mit den Lehren der alten Rhythmiker eingehend beschäftigt hat, wissen, wie weit er von solchen Freiheiten Gebrauch machen darf. In den anapästischen Systemen, wie sie z. B. in der Parodos des Aias und der Antigone vorkommen, wird man schwerlich je anders als in strenger Übereinstimmung mit den alten Theoretikern verfahren können, und hier herrschen auch über die Art der Messung unter den Philologen keine Meinungsverschiedenheiten. In empfindungsvollen klagenden Gesängen dagegen wird man sich gröfsere Freiheiten erlauben dürfen. Daher sind z. B. auch Dehnungen langer Silben am Schlufs einer Strophe oder eines Abschnittes, wo die Empfindung sich gipfelt, zweckmäfsiger angebracht, als zu Anfang derselben, u. s. w. — Den ersten Chor im König Oedipus, *Ὦ Διὸς ἁδυεπὴς*, welchem ein daktylo-jambisches Versmafs zu Grunde liegt, habe ich fast durchweg streng skandiert. Im Chore *Ἰὼ γενεαὶ βροτῶν* dagegen, nachdem Oedipus sich selbst als den Mörder seines Vaters und den Gatten seiner Mutter erkannt hat, benutze ich die Worte des Dichters zu langgezogenen Klagetönen, wobei ich für das logaödische Mafs sogar den $^4/_4$-Takt gewählt habe und im vierstimmigen a capella-Satz nicht einmal die Stimmen immer gleichzeitig aussprechen lasse. Dabei ist aber niemals das Verhältnis von Arsis und Thesis aufser Acht gelassen, und jeder, der den Chor gesungen hat, wird ihn auch richtig lesen und deklamieren können. Freiheiten in den angedeuteten Grenzen müssen dem Musiker gestattet sein, wenn er Gesänge, d. h. wirklich sangbare und womöglich auch empfindungsvolle Melodien und nicht blofse metrische Schemata liefern soll. Und sicherlich sind die Griechen — abgesehen von der modernen Mehrstimmigkeit, deren Anwendung ja mit Recht beanstandet werden mag — in ähnlicher Weise zu Werke gegangen, wenn auch die Rhythmiker darüber nichts berichten, die in ihren drei Geschlechtern nur die Elemente der Rhythmik (oder Taktverhältnisse) geben und selbst hierbei einzelne Dinge, wie die Lehre vom fünfzeitigen Takt, dem sogen. *γένος ἡμιόλιον* aufstellen, die unserm rhythmischen Gefühle gänzlich zuwiderlaufen.

Wir kommen nun zur Komposition der *Antigone* von C. Lang. Den vorstehend ausgesprochenen Grundsätzen stimmt der Verf. derselben nicht bei, sondern ist, ganz im Widerspruch damit, der Ansicht, dafs ein moderner Komponist, der ein antikes Gedicht in Musik setzen will, sich auf das strengste den überlieferten Theorien der alten Rhythmiker, namentlich des Aristoxenus, unterwerfen müsse. Nur so könne er eine in ihren rhythmischen Verhältnissen brauchbare, dem Charakter der alten Tragödie angemessene Melodie erfinden. Dies führt ihn aber zu ganz unausführbaren rhythmischen Gebilden, die von niemandem genau abgemessen und gesungen werden können, wenn er in den so häufig vorkommenden logaödischen Versen die einzelnen Takte beim Trochäus nach dem *γένος διπλάσιον* in drei, beim Daktylus dagegen nach dem *γένος*

ἴσον in vier gleiche Teile zerlegt, so dafs ein fortwährendes Gemisch zweier verschiedener Taktarten entsteht:



So, wie es hier ausgeführt ist, können es die alten Griechen unmöglich gemacht haben. Dies widerspricht nicht nur dem gesunden natürlichen rhythmischen Gefühl, sondern auch ganz und gar den alten Theorien über den irrationalen oder logaödischen Daktylus, dessen eigentliches Wesen gerade darin besteht, dafs er, obgleich er der Zahl und dem Werte seiner Silben nach dem vierzeitigen Takte angehört, dennoch im dreizeitigen Takte (im *γένος διπλάσιον*) gesungen werden soll, damit eben, wenn an seine Stelle Trochäen treten, kein Taktwechsel nötig wird. Hier ist der Verfasser also über das Wesen des Rhythmus sich offenbar nicht vollkommen klar; und infolgedessen hat er auch die Lehren der griechischen Rhythmiker nicht richtig verstanden. Denn zu allen Zeiten findet man — nicht erst eine Folge der Schriften Apels und Westphals, sondern begründet in der Natur der Sache — in deutschen und auch in anderen Liedern den Daktylus sehr oft so $^{3}/_{8}$ 𝅘𝅥𝅮. 𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅮 | 𝅘𝅥𝅮. 𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅮 | gemessen, was Herr C. Lang recht gut in seinen Melodien hätte in Anwendung bringen können:



Bei dieser Messung oder Takteinteilung stehen Arsis und Thesis aufserdem ganz richtig in dem von den alten Rhythmikern im gleichen Geschlecht verlangten Verhältnis von 1 : 1, indem auf die lange Silbe der Arsis eine Dreisechzehntel-Note (𝅘𝅥𝅮.) kommt, und die beiden kurzen Silben der Thesis zusammen Dreisechzehntel-Noten (𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅮) ausmachen. Das irrationale Verhältnis, wie die Griechen dies nennen, besteht also in den logaödischen Versen darin: einmal, dafs die beiden Kürzen im Daktylus nicht von gleicher Gröfse sind und dann, dafs die Länge im Daktylus um den vierten Teil kürzer ist, als die im Trochäus. — An anderen Stellen der Langschen Komposition begegnen wir dagegen den allergröfsten Inkonsequenzen und willkürlichen Abweichungen von den Gesetzen der alten Rhythmiker, ohne irgend einen denkbaren Grund. So läfst er z. B. die Anapästen in der Parodos *ὃν ἐφ' ἡμετέρᾳ* etc. vom Chorführer anfangs (v. 110—113) nach einer Musik im $^{6}/_{8}$-Takt (also nach dem jambischen Geschlecht) sprechen und geht dann erst beim 114. v. (*λευκῆς χιόνος*) in den vierzeitigen Takt über. Hier hätte er von Mendelssohn das Richtige lernen können.

Ebenso schlimm, ja vielleicht noch schlimmer als mit der Behandlung der alten Rhythmen, steht es mit der Harmonik des Verfassers, wobei man dieses Wort im antiken Sinne auffassen wolle, d. h. in Bezug auf die Tonverhältnisse überhaupt, sowohl in ihrer Folge, als auch in ihrem Zusammenklange. Und wenn die Melodien des Verfassers besonders wunderlich erscheinen, so liegt dies gröfstenteils daran, dafs er sich bemüht, dieselben nicht in der ihm geläufigen Weise der modernen Tonarten (Dur und Moll), sondern nach den alten griechischen Oktavengattungen zu setzen und zwar, wie er sie bei Rudolf Westphal zurechtgemacht findet. Nun wird jeder R. Westphals Verdienste um die Rhythmik gern anerkennen; auf dem Gebiete der Harmonik aber befindet sich der genannte Philologe sicherlich auf falschem Wege. Denn zu einer richtigen Erkenntnis der griechischen Tonarten wird man nur mit Hilfe der mittelalterlichen Musik — gleichsam zurückschreitend — gelangen können, und im alten Kirchengesange waren, namentlich so lange er rein einstimmig war, die Oktavengattungen der diatonischen Tonleiter ohne Zweifel in ähnlicher (wenn nicht in derselben) Weise in Gebrauch, wie bei den Griechen, obwohl wir sie später mit veränderten Namen bezeichnet finden. Ich habe mich über diesen Gegenstand Kontrapunkt 3. Aufl. Berl. 1887 cap. VII S. 76—99 ausführlicher ausgesprochen. Westphal vergleicht dagegen, ähnlich wie es A. B. Marx (Lehre v. d. musikal. Komp. I) gethan hat, die einzelnen Oktavengattungen mit den beiden heutzutage hauptsächlich gebrauchten Tonreihen Dur *(c—d—ef—g—a—hc)* und Moll *(a—hc—d—ef—g—a)*, als wenn diese beiden die normalen wären und die anderen nur Abweichungen von ihnen. So sagt Westphal z. B. von der mixolydischen Oktave *(hc—d—ef—g—a—h)*, wenn man *h* als harmonischen Grundton auffassen wolle, so sei sie ein *H-moll* mit kleiner Sekunde und falscher Quinte; nimmt man dagegen *h* als Terz der Leiter an, dann sei das Mixolydische ein *G-dur* mit „verminderter“ *(sic!)* Septime, denn jede Melodie könne mit einer der drei Stufen des „tonischen Dreiklanges“ — nebenbei gesagt, ein Begriff, den die Alten gar nicht kannten — abschliefsen. Sei *h* schliefslich die Quinte, dann sei das Mixolydische ein *E-moll* mit kleiner Sekunde. — Von der Oktave *d—ef—g—a—hc—d* sagt er, sie habe (abweichend von *D-moll*) eine „übermäfsige“ *(sic!)* Sexte u. s. w. Und nun stellt Westphal noch die Theorie auf, dafs die tiefste Stufe einer Oktave gar nicht der eigentliche Grundton (die Tonica) sei, wie man dies früher angenommen habe. Er habe entdeckt, dafs dies die Quarte sein müsse, oder, wie er sich ausdrückt, die thetische Mese (die *μέση κατὰ θέσιν*). So entsteht ein wirres Durcheinander und C. Lang bemüht sich, diesen Westphalschen Theorien in allen Stücken nachzukommen, wobei er so weit geht, dafs er in der Vorrede selbst die von jenem gebrauchte irrtümliche Terminologie „vermindert“ für klein, „übermäfsig“ für grofs u. s. w. nicht verschmäht. Nach der Bezeichnung des Komponisten sind die Nummern 1 (*ἀκτὶς ἀελίου*), 2 (*πολλὰ τὰ δεινά*), 3 (*εὐδαίμονες,*

οἴσι κακῶν), 4 (*Ἔρως ἀνίκατε μάχαν*), 7 (*ἔτλα καὶ Δανάας*) dorisch, d. h. nach Westphal: ein „absteigendes“ (?) Moll mit Quintenschlufs, No. 8 (*πολυώνυμε*) soll phrygisch sein, d. h. ein in der Quinte schliefsendes Dur mit „verminderter“ Septime. Nicht nur diese verkehrte Terminologie, sondern in gleichem Mafse die Bezugnahme auf den sogenannten „tonischen Dreiklang“ lassen die dilettantische Auffassung der harmonischen Verhältnisse bei Westphal sowohl, als auch bei C. Lang zur vollen Genüge erkennen. Noch unerfreulicher wirkt aber die praktische Ausführung des Komponisten, wenn derselbe z. B. Strophe *a* des ersten Chores, der sich in ***Es-dur*** (oder *C-moll?*) zu bewegen scheint, in Melodie und Instrumentalbegleitung nach Westphal in dorischer Weise so abschliefst:

πά-τα-γος Ἄ-ρε-ος, ἀν - τι-πά-λου δυς-χεί-ρω-μα δρά-κον-τος.

Wie man sieht, trägt der Verf. keine Bedenken, in der Begleitung eine Fülle von leiterfremden Tönen und chromatischen Übergängen anzuwenden, was an und für sich nicht zu tadeln wäre, wenn er sich in gewissen Grenzen hielte. Oft aber geht er in seinen Modulationen so weit, dafs der Hörer nicht nur das Gefühl für die Tonart, sondern auch für die allen Tonarten gemeinsame Grundlage, die diatonische Tonleiter verliert. Dies ist namentlich im Vorspiel zum zweiten Stasimon der Fall. Im Gesange selbst ist er dagegen streng diatonisch. Das ist mit Lob anzuerkennen; doch zieht er sich hier wieder unnützerweise gar zu enge Grenzen, indem er selbst die Awendung des *B* vermeidet, welches in gewissen Tonverbindungen erlaubt, oft sogar geboten ist. Dies wufsten die Alten so gut wie die Mittelalterlichen, was schon daraus hervorgeht, dafs jene in ihren Tonleitern bei der Mese noch das Synemmenon-Tetrechord einfügten, analog der Verbindung von den drei Hexachorden *g—a—hc—d—e*, *c—d—ef—g—a* u. *f—g—ab—c—d* zu einem System beim Guido von Arezzo. — Ferner ist der Verfasser der Ansicht, dafs die Alten einer Silbe stets auch nur eine Note zuerteilt hätten. Deshalb vermeidet er in der pedantischesten Weise auch das kleinste Melisma, sowie eine Erweiterung des Zeitmafses bei Schlufsfällen u. s. w., wodurch seine Melodien aufserordentlich steif erscheinen. — Schliefslich dürfte es

sicherlich nicht zu rechtfertigen sein, in einer Sophokleischen Tragödie ganze Strophenpaare zu streichen. Mir erscheint dies wenigstens als ein Raub am Dichter. Der Komponist gegenwärtiger Musik denkt hierüber leichter, wenn er S. V der Vorrede sagt: „Die Weglassung von Strophe und Antistrophe *b* des ersten, zweiten und fünften Stasimons stört kaum, -- wer kennt nicht die Streichungen in modernen Opern?“

Aufser der soeben besprochenen Musik zur Antigone sind für Männerstimmen nur noch zwei Werkchen zur Besprechung für den gegenwärtigen Band der Jahresberichte eingegangen: *Sursum corda I* von Carl Stein in 4. Aufl., und *Auserlesene Choräle* von Leopold Heinze in 3. Aufl. Die erstgenannte Steinsche Sammlung bewegt sich im ganzen in Grenzen, die der Schule angemessen sind, namentlich sind einzelne Nummern von der Komposition des Herausgebers — soweit der Männergesang überhaupt auf einem Gymnasium zulässig ist — wohl zu empfehlen. Indes beschränkt der Herausgeber selbst den Gebrauch seines Werkchens dadurch, dafs er nur eine sogenannte Partitur auf zwei Liniensystemen hat drucken lassen und durch eine Notiz auf der Rückseite des Titels das Abschreiben von Stimmen verbietet: „Alle Rechte vorbehalten. Jede mechanische Vervielfältigung, also auch das Abschreiben einzelner Stimmen, ist laut Reichsgesetz vom 10. Juni 1870 untersagt“, d. h. doch nur in Bezug auf die lebenden Komponisten und solche, die noch nicht dreifsig Jahre tot sind. Das andere Werkchen, die Choral-Sammlung von Leop. Heinze, enthält deutsche Kirchenlieder in der Weise unserer protestantischen Choräle, ist aber zunächst für katholische Gymnasien und Seminarien bestimmt. Der harmonische Satz, der zum Teil auch in unserer Kirche bekannten Melodien, ist im ganzen gut und einfach; nur ist es schade, dafs der Verf. an einzelnen Stellen den vier Stimmen noch eine fünfte hinzugefügt hat, indem er bald den 2. Tenor, bald den 1. Bafs in zwei Stimmen zerlegt, um die Accorde voll zu machen. Beim Anfang eines Liedes mit einer tiefliegenden Terz zu beginnen (z. B. No. 1 Bafs II *A*, Bafs I *cis*, die Tenorstimmen beide *a*, oder wie in No. 2 dieselben Intervalle noch einen ganzen Ton tiefer, *G* — *H* — *g*) ist mifstönig und unpraktisch. In solchem Falle läfst man die Terz fort und setzt statt dessen die Quinte (also *A* — *e* — *a*, *G* — *d* — *g*) wie es die klassischen a-capella-Komponisten stets gethan haben. Das klingt viel voller und weicher und läfst sich rein einstimmen. Auch dieses Werkchen ist nur in Partitur auf zwei Systemen gedruckt. Hier sind ausgeschriebene Stimmen ganz besonders nötig, weil die Lieder alle mehrere Strophen Text haben, der nicht unmittelbar den Noten untergelegt ist.

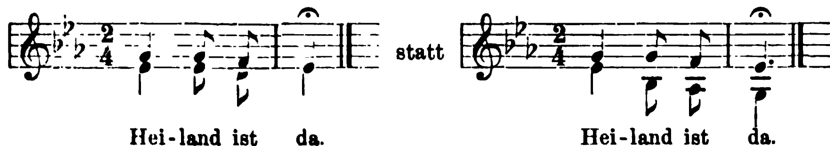
Wir kommen nun zu den Sammlungen für gemischten Chor, die in diesem Jahre weniger zahlreich als früher eingegangen sind. Hier ist zunächst eine kleine Sammlung von *Fünfzig Choralmelodieen*, bearbeitet von G. Köhler zu nennen, die einfach und natürlich, aber nicht immer ganz streng nach den Regeln des reinen Satzes ausgeführt sind. Oktaven wie im zweiten Liede von Silbe 4 zu 5 zwischen Tenor und Sopran, dann

die Septime im Tenor auf der 3. Silbe des dritten Liedes und so viele andere Dinge, dürften nicht zu rechtfertigen sein. Dennoch ist das Büchlein zu loben, weil es offenbar mit der nötigen Rücksicht auf die Schüler verfafst ist, und die Lieder sich in allen vier Stimmen meist natürlich und frei bewegen. Einzelnstimmen sind nicht im Druck erschienen. Diesen Mangel hebt der Verf. einigermafsen dadurch auf, dafs er in seinen Partituren drei Systeme in Anwendung bringt, für den Bafs ein besonderes System im *F*-Schlüssel, für den Tenor ein ebensolches im Violinschlüssel, der aber eine Oktave tiefer zu lesen ist, und für Alt und Sopran ein gemeinschaftliches System im Violinschlüssel in richtiger Tonlage. Im 17. Liede ist ein störender Druckfehler am Schlufs (Sopran *e'—g'—fis'*, statt *e'—a'—fis'*) zu verzeichnen. Allen Liedern sind drei, vier und mehr Textstrophen untergelegt. — Einen Gegensatz zu der vorstehenden anspruchslosen Arbeit bieten Ad. Glasbergers *Geistliche Gesänge und weltliche Lieder*, eine Sammlung, die nur Originalkompositionen neuerer, gröfstenteils wenig bekannter Tonsetzer enthält. Einige der gebotenen Stücke, wie No. 1 „Danket dem Herrn" von Drobisch, No. 2 „Ehre sei Gott in der Höhe" von Flügel, No. 4 „Zieht in Frieden" von Brinkmann zeigen wenig musikalische Erfindung; sie lassen sich aber immerhin singen, während die Mehrzahl der Kompositionen, namentlich No. 5 „Es sollen wohl Berge weichen" von Wauer, No. 7 „Seele, was betrübst du dich" und No. 13 „Wo Gott zum Haus", beide von Schick, dann No. 14 „Herr, wie sind deine Werke" von Finzenhagen und viele andere sich in harmonischen (an einer Stelle auch in rhythmischen) Verhältnissen bewegen, die auf die Leistungen eines nach Reinheit und Schönheit im Vortrage strebenden Chores höchst nachteilig wirken müssen. Für den Schulgebrauch eignet sich, abgesehen von einigen der kleineren weltlichen Lieder, die Sammlung nicht, wenn uns auch der Herausgeber in der Vorrede versichert: „In der Harmonisierung sind alle gröfseren Schwierigkeiten und freieren modulatorischen Wendungen vermieden, und ein besonderes Augenmerk ist der Führung der Alt- und Tenorstimme insofern zugewandt, als dieselben den Stimmumfang der in diese Stimmgattung fallenden Sänger nicht überschreiten." Einzelnstimmen sind nicht erschienen. — K. Günther und G. Noack bringen uns in einer kleinen *Fest- und Feierklänge* betitelten Sammlung Psalmen, Motetten und patriotische Lieder von verschiedenen Komponisten (in Art der L. Erkschen Bearbeitungen), die am Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers, am Sedantage, an den Gedenktagen Kaiser Wilhelms I, Kaiser Friedrichs und bei ähnlichen patriotischen Anlässen ihren Texten nach wohl zu gebrauchen sind. Die geistlichen Gesänge von Köhler, Lützel, Rinck, Schnabel, Hauptmann u. a. zeichnen sich durch eine gewisse Trockenheit und Steifheit aus, und liefsen sich leicht durch sangbarere Kompositionen älterer und neuerer Meister ersetzen. Das Werkchen ist in Partitur auf zwei Systemen erschienen. Einzelnstimmen sind bis jetzt nicht ausgegeben. — Die umfangreichere *Sammlung weltlicher und geistlicher Chorgesänge*

von Adalbert Überlée und Otto Wangemann enthält neben manchen dürftigen Stücken auch eine Anzahl recht guter Lieder und Motetten von E. Fischer, Grell, Homilius, Palestrina, Putsch, Romberg, Succo, Zelter u. a., an denen nur auszusetzen ist, dafs nicht alle originalgetreu wiedergegeben sind, sondern oft anscheinend kleine, trotzdem aber wesentliche willkürliche Abänderungen enthalten, und dies selbst in den Kompositionen Grells, der doch wie selten ein Musiker wufste, was sich gut und rein singen läfst. So ist z. B. in No. 74 („Herr, ich habe lieb") in Takt 10 das *c''* des Soprans in *h'* verwandelt worden, was nebenbei gesagt auch in einer von Fr. W. Sering veranstalteten, in den Jahresberichten früher besprochenen Sammlung vorkommt. In No. 64 („Himmlischer Tröster") haben die Herausgeber im Bafs, um den Sprung der verminderten Terz *as as* | *as fis* zu beseitigen, das dritte *as* in ♮*a* verwandelt, so: *as as* | ♮*a fis*. Grell hat hier absichtlich das dritte *as* festgehalten, weil es mit dem *es'* des Tenors eine reine Quinte giebt, während, wenn man ♮*a* setzt, Tenor und Bafs in gerader Bewegung aufwärtssteigend in die verminderte Quinte kommen, was zu einer Unsicherheit in der Intonation führen mufs. Wozu also dergleichen Abänderungen? Auch in den Liedern von Emil Fischer kommen einige willkürliche Abweichungen vom Original vor. So ist z. B. in „Die beste Zeit im Jahr ist mein" Takt 5 im Tenor 2. Achtel für *b* (Terz vom Bafs) *c*, die Quarte gesetzt worden, und ebenso in der zweiten Strophe. In dem Liede „Lieblich im Sonnenstrahl" sind die Takte 15, 16 und 17 verändert worden und zwar auffallend übereinstimmend mit Serings Chorbuch S. 195. Im Liede „Ein Schifflein ziehet leise" ist bei den Worten „jetzt stimmt sie" und „wann treffen wir uns" der Rhythmus des Alt und Basses mit dem des Soprans und Tenores gleich gemacht worden, u. s. w. Dann sind ferner die Transpositionen nicht immer zweckmäfsig gewählt worden. Das Lied „Ein Schifflein" geben die Herausgeber statt nach der Notierung des Komponisten (in *F-dur*) um einen ganzen Ton tiefer, in *Es-dur*, so dafs der Sopran bis *b* und der Tenor bis *B* hinuntersteigen müssen; ebenso transponieren sie „Lieblich im Sonnenstrahl" einen ganzen Ton abwärts. Andere Stücke aber, die thatsächlich sehr hoch liegen, wie *Estote fortes* und „Die beste Zeit im Jahr ist mein" lassen sie unverändert. Das Zeltersche Lied „Wohlan der Freude Tönen" liegt, wie es der Verf. geschrieben (in *Es-dur*) bequem und klingt voll und frisch. In *Des-dur* gesungen wirkt es matt. Entschiedenes Unglück haben die Herausgeber aber mit der Wahl der Motette: „Siehe, da wir ihn ansah'n" gehabt, welche sie mit Weglassung des lateinischen Textes (*Ecce vidimus eum*), aber mit kleinen Abweichungen von der überlieferten Handschrift, genau nach Serings Chorbuch haben abdrucken lassen. Das Stück ist aber nicht einmal, wie es Sering vermutet, von Palestrina, sondern gehört einem ungenannten, weniger bedeutenden Komponisten aus dem Ende des 16. oder Anfang des 17. Jahrhunderts an. Einzelnstimmen haben die Herausgeber nicht drucken lassen. — Eine wunderliche Arbeit ist das aus acht

Liedern mit verbindendem Text bestehende Werkchen *Auf zur Maifahrt*, komponiert von Anton Maier (op. 47). Ganz abgesehen von den äufserst trivialen Versen des Dichters (Franz Dittmar) und den nicht minder trivialen Melodien des Komponisten, ist das Werkchen schon dadurch für den Schulgesang ganz unbrauchbar, dafs es eine rauschende, oft sogar recht schwierig zu spielende, den Gesang nicht stützende, sondern überdeckende Klavierbegleitung erfordert, wobei sich noch jedem die Frage aufdrängen wird, ob denn auf einer Maifahrt eine Klavierbegleitung überhaupt möglich ist. Denn wenn das Werkchen wohl nur als eine Konzertmusik gedacht ist, so wird durch das Einfallen der hier gegebenen Art von Klavierspiel jede Illusion zerstört.

Unter den für Knabengesang bestimmten Werkchen seien hier zunächst die Choralsammlungen genannt. Von diesen ist eine für einstimmigen Gesang bestimmt, nämlich Otto Dienels (85) *Choralmelodien*, die meist in bequemer Tonlage notiert sind, eine Strophe Text haben und beim Unterricht wohl zu gebrauchen sind. Dafs sie in Viertelnoten und nicht in halben Noten geschrieben sind, ist nicht gut. Über diesen Punkt habe ich mich Jb. IV S. 9 bereits ausgesprochen. — Die anderen Sammlungen enthalten dreistimmige Sätze, ebenfalls in Viertelnoten. Die beiden folgenden Werkchen, das eine von Ludwig Erk, *Die bekanntesten Choräle der evang. Kirche* in neuer Ausgabe von E. Niemeyer, das andere von J. J. Schäublin, *Choräle u. geistl. Gesänge* geben einen leidlich brauchbaren dreistimmigen Satz für eine Alt- und zwei Sopranstimmen. Den Noten ist nur eine Strophe Text unmittelbar untergelegt, die anderen stehen abseits. — Das A. Nellesche *Dreistimmige Choralbuch*, in ähnlicher Weise bearbeitet wie die zuvor genannten, ist ganz ohne Text erschienen und daher nur dann zu gebrauchen, wenn sich die Schüler die Stimmen ausschreiben und mit einem passenden Text versehen. Gedruckte Einzelnstimmen fehlen überall. — Von den Sammlungen gröfstenteils weltlicher Schullieder sei hier zunächst der zweistimmigen gedacht. In Ludwig Liebes Sammlung *Neuer Liederschatz*, *Heft 1* haben wir meist einfache natürliche Melodien, mit einer zweiten Stimme versehen. Die Anfänge und Schlufskadenzen müfsten aber besser sein, d. h. beim Anfang müfste mehr der Einklang und die Quinte, und beim Schlufs mehr der Einklang und die Oktave (statt der unter dem Grundton liegenden Sexte) berücksichtigt sein, z. B. so:



Heft 2, welches ebenfalls zweistimmige Gesänge enthält, ist weniger gut; hier sind einzelne Lieder aufgenommen, die für den Schulgesang

nicht passen, wie z. B. No. 6 das rhythmisch ganz verfehlte „Kukuk“ von Rob. Schumann, ebenso No. 30 „Pflücket Rosen“ von demselben Komponisten. No. 9 „Weihnacht“ beginnt in beiden Stimmen mit vier Takt Pause, und in einer Fuſsnote heiſst es dazu: „Die Klavierbegleitung findet sich im Kinderleben, Lieder von Aug. Bungert op. 43 No. 2.“ Dieselbe Hinweisung auf eine Klavierbegleitung findet sich noch mehrere Male. — Robert Schwalms *Schulliederbuch* und H. Stolzenbergs *Liederhefte für den Klassengesang* bringen beide neben einigen neuen gröſstenteils alte bekannte Schullieder, unter ihnen selbst das oft erwähnte „Unter allen Wipfeln ist Ruh“, ungefähr in derselben Weise zweistimmig gesetzt, die wir in der Liebeschen Sammlung kennen gelernt haben. Von den beiden ist dem Schwalmschen Werkchen insofern der Vorzug zu geben, als in ihm alle Strophen den Noten untergelegt sind, in dem Stolzenbergschen nur die erste. Über die dem Schwalmschen Liederbuche beigegebene sehr „kurzgefaſste Chorgesangschule“ sollen weiter unten einige Worte folgen. — Im *Liedergarten II* von Wilhelm Köhler haben wir eine Sammlung von dreistimmigen Liedern vor uns, die gröſstenteils auf einem Liniensystem notiert sind. Viele von ihnen kann man auch zweistimmig singen, wenn man nämlich die unterste Stimme fortläſst. Da dies aber nicht immer einen richtigen zweistimmigen Satz giebt, so ist noch daneben in kleinen Noten (und zwar ebenfalls auf demselben einen System) angegeben, was die zweite Stimme in einem solchen Falle zu thun hat. Zur Deutlichkeit tragen die dazwischen gestreuten kleinen Noten nicht bei, wie überhaupt schon die Notierung von drei Stimmen auf einem System in den jugendlichen Köpfen eine groſse Verwirrung anrichten muſs. Es ist schon in den früheren Jahresberichten hierüber genügend gesprochen worden. Die Auswahl der Lieder ist im ganzen gut und wohl zu gebrauchen, sofern der Schule nicht bessere Kompositionen in Einzelnstimmen zu Gebote stehen. — Im dritten Heft von Ludwig Liebes *Neuem Liederschatz* sind löblicherweise zwei Systeme für drei Stimmen (ein System für die beiden Oberstimmen und das dritte für die Unterstimme) in Anwendung gebracht worden, wodurch das Lesen wesentlich erleichtert wird. Die Stimmführung ist, abgesehen von einigen wenig angenehm wirkenden Quart-Sexten-Akkorden und den oft ungenügenden Schluſskadenzen, meist gut und selbst der Versuch, aus Mozarts *Ave verum corpus* einen dreistimmigen Knabenchor zu machen, ist nicht als ganz miſsglückt anzusehen. Besser wäre es freilich, wenn der Verf. statt so vieler Arrangements mehr Original-Kompositionen gegeben hätte, wie das Stück aus dem Elias „Hebe deine Augen auf!“ — Von J. J. Schäublin sind zwei kleine Werkchen zu verzeichnen: erstens *Chorgesänge*, zweites Bändchen, drei- und vierstimmige meist „polyphone“ Gesänge. Dasselbe enthält gröſstenteils Arrangements von Kleinschen, Grellschen, Schnabelschen, Hauptmannschen, Homiliusschen u. a. Motetten, daneben Lieder, unter anderen auch das bekannte „Unter allen Wipfeln ist Ruh“ und bessere, zusammen 120 Nummern. Das zweite Werkchen

desselben Verfassers ist die 68. Auflage der *Lieder für Jung und Alt.* In dieser Sammlung haben wir viele recht gute Texte, von denen indes oft nur die erste Strophe unmittelbar unter den Noten steht. Die Bearbeitung der Melodien zu einem zwei- oder dreistimmigen Satz ist meist brauchbar und bequem zu singen. Einzelnstimmen sind von beiden Werkchen nicht erschienen. In den vorliegenden sog. Partituren wird das Lesen für Lehrer und Schüler noch dadurch erschwert, dafs der Herausgeber aus Raumersparnis Schlüssel und Vorzeichnung nur zu Anfang eines Stückes giebt und nicht einmal auf einer neuen Seite oben wiederholt! Der Schüler mufs also, wenn er aus Unachtsamkeit (oder auch durch irgendwelche Modulation veranlafst) die vorgezeichnete Transpositionsskala vergessen hat, in sehr vielen Liedern zurückblättern, was beim Unterricht äufserst störend sein kann.

Wenn wir auf die vorstehend angezeigten Lieder- und Motettensammlungen zurückblicken, so müssen wir sagen, dafs nur wenige von ihnen den Gesangunterricht wirklich förderndes bringen. Und so geht es Jahr aus Jahr ein. Daher ist es von der gröfsten Wichtigkeit, dafs die Schulanstalten sich selbst in den Besitz einer guten Musikaliensammlung in ausgeschriebenen oder gedruckten Einzelnstimmen setzen, die in den Singestunden benutzt werden Es ist dies in den Jb. wiederholt ausgesprochen worden. Geschieht dies, so kann man füglich alle jene mehrstimmigen Partitursammlungen entbehren, und es ist dann nur nötig, dem Schüler, so lange er in den untersten Klassen sitzt, ein Hilfsbüchlein, enthaltend eine kleine Sammlung guter Choralmelodieen, verbunden mit einem möglichst knappgehaltenen Abrifs einer Belehrung über die Tonleiter, die Taktarten und die Notenschrift in die Hand zu geben, damit er beim eingehenderen mündlichen Unterricht einen Anhalt hat. Denn die eigentliche theoretische Unterweisung mufs immer im Anschlufs an den Gesang selbst, also von der Praxis aus, erfolgen. Beim Üben der Tonleiter oder eines Chorales, eines Liedes, einer Motette u. s. w. kann der Lehrer, wenn er sich über die Verhältnisse selbst genügend klar ist, eine den Schülern viel verständlichere, begreiflichere, einleuchtendere Erklärung von Tonleiter, Intervall, Zeitmafs, Taktart u. s. w. geben, als es die beste schriftliche theoretische Auseinandersetzung thut, die sich die Schüler zu Hause durchlesen sollen. Deshalb sollte man bei der Einführung von sog. Leitfäden, Gesangschulen, und wie diese theoretischen Schriften sich sonst betiteln mögen, besonders vorsichtig sein und nur solche in den Schulen zulassen, die ihren Gegenstand in klarer übersichtlicher Ordnung behandeln, und, was von grofser Wichtigkeit ist, zugleich eine richtige Terminologie geben. Schon in früheren Jahresberichten haben wir gesehen, dafs auf diesem Gebiet vielfach gefehlt wird, und auch von den in diesem Jahre zur Besprechung eingegangenen ist wenig gutes zu melden. Mit sichtlicher Prätension tritt der *Leitfaden für den a-capella-Gesang* von Adalbert Überlée und Otto Wangemann in die Öffentlichkeit, trotzdem er eine Fülle von Fehlern und Mängeln allerart zeigt, die einer gründlichen Klarstellung

bedürfen. Diesem Werkchen wollen wir zuerst unsere Blicke zuwenden. Schon der Titel pafst zu seinem Inhalt sehr wenig, da in demselben so gut wie gar nicht vom a-capella-Gesang, d. h. dem unbegleiteten mehrstimmigen Chorgesange, wie er namentlich in der Kirche zur Anwendung kommt, die Rede ist. In der Vorrede rühmen die Verfasser allerdings, dafs ihre Arbeit „alles Notwendige und irgendwie Wissenswerte enthalte" und zwar mit dem eigentümlichen Zusatz, „so dafs häusliche Arbeiten durchaus ausgeschlossen erscheinen". Ein Buch kann sehr wohl alles Wissenswerte enthalten, und doch sind häusliche Arbeiten nötig. Eine andere Frage ist nur: sind denn beim Gesangunterricht häusliche Arbeiten überhaupt nötig oder auch nur möglich? Meiner Ansicht nach durchaus nicht! Das einzige, was die Schüler, wenn sie es in der Klasse nicht sicher genug gelernt haben, sich zu Hause einprägen können, sind die Transpositionsskalen mit ihren Vorzeichnungen bis zu vier oder fünf Kreuzen und ebensoviel Been. Alles andere aber mufs, wie schon oben bemerkt, in der Klasse gelernt werden. Doch gehen wir nun zum Büchlein selbst über. Nach dem kurzen Vorwort geben die Verf. eine Einleitung, die eine Menge wunderlicher Behauptungen bringt, die weder dem Schüler noch dem Lehrer etwas nützen können, denn auch dem letzteren hoffen sie „eine willkommene Gabe" zu bieten. Der erste Satz lautet: „Bei den Griechen waren die Musen die Göttinnen der Künste. Musik war daher (?) bei ihnen der Gesamtname für die musischen Künste; zu diesen rechneten sie die Dichtkunst, Beredsamkeit, Tanz, Schauspiel und Philosophie." Bei dieser Aufzählung übergehen die Verf. merkwürdigerweise u. a. die Musik im engeren Sinne, d. h. den Gesang. Hiernach scheint es, als hätten die Griechen denselben gar nicht den musischen Künsten zugezählt. Dann heifst es weiter: „Erst das Christentum gab der Musik eine höhere Ausbildung, und nannten die christlichen Völker Musik allein die Kunst der Töne, also diejenige Kunst, welche Empfindungen des menschlichen Innern in Tönen zum Ausdruck bringt. Demnach ist die Musik eine rein geistige, seelische Kunst, welche unmittelbar auf das Herz, die Seele und das Gemüt des Menschen ihre Wirkung ausübt." Dies ist in mehrfacher Beziehung falsch. Denn erstlich: eine blofse Kunst der Töne kann es überhaupt nicht geben, da selbst in der Instrumentalmusik zum Tone noch der Rhythmus hinzukommen mufs, wenn sich die Töne zu künstlerischer Form gestalten sollen. Dann aber war die Kirchenmusik von den ältesten Zeiten des Christentums an Gesang, und zwar gerade des Wortes wegen, so dafs die blofse Kunst der Töne, wie sie sich die Verf. vorstellen, vom Gottesdienste völlig ausgeschlossen blieb. Anfangs war der Gesang in der Kirche einstimmig, später, etwa vom 14. u. 15. Jahrhundert an teils ein-, teils mehrstimmig und bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts ohne jede Instrumentalbegleitung, höchstens einmal aus Not durch Instrumente verstärkt und unterstützt, wenn die Gesangskräfte nicht ausreichten. Erst nach Erfindung der Oper (Ende des 16., Anfang des 17. Jahrh.) beginnt eine selbständige Instrumental-

musik, die aber gerade aufserhalb der Kirche sich weiter entwickelte und nur insoweit einen künstlerischen Wert haben kann, so lange ihre Kunstgesetze nicht im Widerspruch mit denen des Gesanges stehen, dem sie ihren Ursprung verdanken. Wenn nun heutzutage die meisten unserer Komponisten fast ausschliefslich die Instrumentalmusik betreiben und nur ganz wenige unter ihnen sind, die die Gesetze des Gesanges so gründlich studiert haben, dafs sie einen wohltönenden und wirkungsvollen mehrstimmigen Vokalsatz, einen a-capella-Gesang, schreiben können, so ist es sicherlich verkehrt, dafs die Verfasser im folgenden Absatz von der „jetzigen Vollendung“ der Musik sprechen und hinzufügen, „diese Durchbildung aber verdankt sie allein dem Christentum, in dessen Dienst sie gestellt war“.

Von diesen und ähnlichen Betrachtungen der Verf. würde man, trotz ihrer Verkehrtheit, gern absehen, wenn die nun folgende Gesanglehre selbst einen genügenden Unterricht gäbe. Dies ist aber keineswegs der Fall. — In dem I. Kap. „Tonbildung und Aussprache“ erwartet man, dafs der Schüler zunächst auf den Unterschied zwischen Sprechen und Singen aufmerksam gemacht wird, da durch das dem Rhythmus zu Grunde liegende Zeitmafs beim Gesange notwendigerweise eine Dehnung der Vokale stattfindet, die namentlich auf die Aussprache der kurzen Vokale (wie in den Wörtern: Dank, hell, ist, Gott, und) von Bedeutung ist. Daher genügt es keineswegs, wenn die Verf. sagen: „die Vokale müssen klar ertönen“ und weiter unten: „die Doppellaute *au*, *ei*, *eu*, *ai*, *äu* fange man beim Gesange mit *a* an, und ziehe das *u*, *i* etc. (*sic*) am Schlusse zu den darauf folgenden Konsonanten.“ Nach dem „etc.“ zu schliefsen, scheinen die Verf. selbst sich nicht klar über die Anzahl und die Aussprache der Doppellaute zu sein, deren es im Deutschen nur drei giebt, denn *ei* und *ai* und ebenso *eu* und *äu* werden durchaus gleich gesprochen. Der erstere (*ei*, *ai*) setzt sich beim Sprechen sowohl wie beim Singen aus *a* und *i*, der andere (*eu*, *äu*) aus *a* und *ü* zusammen, wobei das *a* im *eu* (*äu*) eine schwache Färbung nach å annehmen darf. Der dritte endlich, *au*, wird gesprochen, wie er geschrieben ist. Anstatt hierüber die Schüler zu belehren, werden einige rein äufserliche, zum Teil sogar unausführbare Vorschriften gegeben, z. B. „Die Oberlippe darf die obere Zahnreihe nicht völlig verdecken.“ Dies hängt doch von der zufälligen Beschaffenheit der Oberlippe ab. Wer eine lange Oberlippe hat, wird die Zähne nur dann blofslegen können, wenn er die Lippe fletschend in die Höhe zieht, und dann kann er sicherlich nicht singen. Bei anderen Menschen sind dagegen die Oberzähne selbst bei ruhiger Haltung des Mundes zu sehen. Auf den Wohlklang der Stimme hat dies gar keinen Einflufs. — Auch die Belehrung über das Atemholen ist nicht richtig. Denn wenn die Verf. verlangen, dafs man langsam und tief atme, so ist dies nur zu Anfang eines Gesanges und nach einer längeren Pause möglich, während man im Laufe des Gesanges gerade schnell, d. h. in möglichst kurzer Zeit Atem schöpfen mufs. — Ferner heifst es ganz

allgemein, man solle den Mund beim Singen etwa zwei Finger breit öffnen. Hierbei kommt es aber auf den zu sprechenden Vokal an. Niemand kann z. B. ein *i* aussprechen, wenn die Zähne zwei Finger breit auseinander stehen. Jeder Vokal hat seine eigne Mundöffnung und Mundstellung. Beim *a* ist der Mund ohne Zwang weit zu öffnen, beim *ä* und *e* nähern sich Lippen und Zähne ein wenig, beim *i* ist er schmal geöffnet, beim *o* rund und beim *u* ebenfalls rund und etwas nach vorn zugespitzt. Das über die Aussprache der Konsonanten gesagte ist zum Teil gut, wie z. B. über die Laute *ng* und *nk* beim Auslaut. Die aber über das *g* im Anlaute gegebene Regel (vgl. S. 8) ist ganz sinnlos. Die Verf. verlangen nämlich in der Vorsilbe *ge* ein *j* statt *g*, wenn die darauf folgende Stammsilbe mit einem Gaumenbuchstaben beginnt, z. B. „*je*konnt", „*je*geben", dagegen „gesungen", „Gefühl" u. s. w. — Das zweite Kapitel „Von der Benennung der Töne" gestaltet sich zu einem wunderlichen Chaos überflüssiger Betrachtungen und beginnt so: „An mehreren aufeinanderfolgenden Tönen kann man dreierlei unterscheiden: 1. ihre verschiedene Zeitdauer, 2. ihre verschiedene Höhe oder Tiefe, 3. ihre verschiedene Klangstärke." Diese drei Dinge gehören garnicht in eine Kategorie, am allerwenigsten aber, wenn es sich um die Benennung der Töne handelt. Denn das Wesen eines musikalischen Tones beruht allein auf der Stetigkeit, (Unveränderlichkeit) seiner Höhe.

Im Gesange kommt es nun darauf an, die verschiedenen in Anwendung kommenden Tonhöhen in ein richtiges harmonisches Verhältnis zu einander zu stellen. Die Grundlage dieser Verhältnisse bildet (wenn auch nicht unmittelbar) die Tonleiter und zwar für den Gesang fast ausschliefslich die diatonische Tonleiter, deren Stufen — falls wir nicht eine höhere oder tiefere Transposition derselben annehmen — mit den Buchstaben *c — d — ef — g — a — hc' — d' — e'f' — g' — a' — h'c'' — d''* u. s. w. benannt werden. Hieran läfst sich dann so leicht die weitere Belehrung über die Verhältnisse der Leiter mit ihren verschiedenen Intervallen anknüpfen. Die sieben Buchstaben *c d e f g a h* werden allerdings hier erwähnt; doch fahren die Verf. fort, ihren Schülern nun zu erzählen, „dafs die romanischen Völker: Italiener, Spanier, Franzosen sich zur Bezeichnung der Töne der Silben des Solmisations-Systems des Guido von Arezzo *do (ut) re mi fa sol la si* bedienen", was insofern ungenau ist, als Guido nur sechs Silben in Gebrauch hatte, die er zu einem ganz anderen Zweck benutzte, als nur zur Benennung der Tonleiterstufen. Die siebente Silbe *si* ist erst ein Zusatz späterer Zeit, um jene Silben für die ganze Skala gebrauchen zu können. Auch *do* stammt nicht vom Guido her, sondern wurde gegen Ende des 17 Jahrhunderts von den Italienern für *ut* gesetzt. Im Anschlufs hieran kommen die Verf. nun zu den ebenso nutzlosen wie konfusen Betrachtungen über die Reihenfolge der Buchstaben. S. 8 heifst es: „In früheren Zeiten wurden die Töne auch mit jenen oben angeführten Buchstaben notiert, und zwar schrieb man von *a* an, also: *a b c d e f g* — dann *a* u. s. w. — Später, besonders nach Einführung

der Orgeln (?!) bei den Gottesdiensten, rechnete man von *c* ab, da die längste mit der menschlichen Stimme zusammenklingende (?) Pfeife eine achtfüſsige war, die den Ton *c* angiebt. Hierdurch entstand die Tonreihe *c d e f g a b c*." Das Sinnlose dieser ganzen Darstellung beruht erstlich darauf, daſs die Verf. uns bis jetzt noch keine Erklärung vom ganzen und halben Tone und von der diatonischen Tonleiter überhaupt gegeben haben, dann aber auch auf der Annahme, daſs man von Anfang an in der Musik eine absolute Tonhöhe, gleichsam einen bestimmten Kammerton angenommen habe und schlieſslich, daſs nun auf der tiefsten Stufe, wie sich sogleich zeigen wird, eine Duroktave stehen müsse. Nebenbei sei hier noch bemerkt, daſs es unzweckmäſsig ist, bei Betrachtung der Tonleiter von Tönen zu sprechen, wofür der Ausdruck Stufen oder Tonstufen der richtige Terminus technicus ist. Denn Ton giebt durch seine Vieldeutigkeit zu allerlei Miſsverständnissen Anlaſs. Nun fahren die Verf. fort, in Bezug auf die letztgenannte Oktave zu sagen: „Die Entfernungen dieser Töne sind aber nicht gleich. Von *e* bis *f* und *a* bis *b* ist die Entfernung noch einmal so klein, wie zwischen den anderen Tönen. Man nennt diese Entfernungen halbe Töne, die anderen ganze Töne, zwischen welchen naturgemäſs noch halbe Töne denkbar sind." In diesen wenigen Worten liegt die ganze von den Verf. gegebene Erklärung vom ganzen und halben Ton. Und weiter heiſst es nun, daſs in der älteren Tonreihe von *a* bis *a* zwei Gruppen von je vier Tönen (das Tetrachord) enthalten seien, die übereinstimmend aus einem halben und zwei ganzen Tönen bestehen. „Die Tonreihe von *c* ab mit *b* ergiebt aber ungleichmäſsige Tetrachorde und doch sollten (auf Grund der mitklingenden Töne. (?!) der Naturharmonie) ebenfalls zwei gleiche Tetrachorde von je zwei ganzen und einem halben Ton erscheinen." Aus diesem Grunde habe man dann *b* in *h* verwandelt, und so sei nun die wunderbare (?) Reihenfolge der Buchstaben *c d e f g a h c* entstanden. Hier muſs jeder fragen, was nützen solche Betrachtungen, die gröſstenteils sogar unrichtig sind, den Schülern? was geht sie die Solmisation, die achtfüſsige Orgelpfeife, das Tetrachord u. s. w. an? und welchen Einfluſs können denn die mitklingenden Töne (die sog. Naturharmonie) auf die Gleichheit der Tetrachorde in einer Oktave haben? Eine Beschreibung der diatonischen Tonleiter aber, die doch nicht in einer Oktave abgegrenzt ist, sondern in ihrem weiteren Verlauf alle Oktavengattungen umschlieſst, ist in dem ganzen Werkchen nirgend zu finden; und was die Verf. im IV. Kap. von den Intervallen sagen, ist geradezu absurd. Nachdem wir mit den Namen Prime, Sekunde, Terz u. s. w. bekannt gemacht sind, heiſst es weiter: „Primen, Quarten, Quinten, Oktaven sind reine, Sekunden, Terzen, Sexten und Septimen groſse Intervalle; aus diesen werden kleine, übermäſsige und verminderte Intervalle gebildet." — Wie ist das zu verstehen?! — Sind denn in der Tonleiter selbst nicht schon kleine Intervalle, ja sogar ein übermäſsiges und ein vermindertes enthalten? wie z. B. die vier kleinen Terzen *d—f*, *e—g*, *a—c*, *h—d*; die übermäſsige Quarte *f—h* und die

verminderte Quinte *h—f'*, was dem kleinsten Sextaner einleuchtet. Nun kommen die Verf. zu einer Besprechung der Versetzungszeichen, zu den Kreuzen, Been, sowie Doppelkreuzen und Doppelbeen, die wieder so planlos ist, dafs sie selbst nicht zu wissen scheinen, worauf es ankommt. Vom Doppelkreuz (✕) sagen sie, es erhöhe die Note um einen ganzen Ton. Das ist falsch. Das Doppelkreuz erhöht eine solche Note um einen kleinen halben Ton, die bereits schon um einen kleinen halben Ton erhöht ist: das Doppelkreuz kommt daher eigentlich nur in den Kreuztonleitern vor, wie z. B. in *H-dur* (mit 5 ♯), wenn man hier z. B. eine Kadenz auf *gis* machen will. In diesem Falle wird der ganze Ton *fis-gis* in einen halben *fis-fis—gis* verwandelt. Ebenso ist es bei den Doppelbeen, nur umgekehrt. Da es nun gar keinen Zweck hat, die zu singenden Stücke in solchen Transpositionsskalen zu notieren, die mehr als vier Kreuze oder Been Vorzeichnung haben (denn im a capella-Gesange mufs man ja doch bald um einen halben Ton tiefer oder höher intonieren, als es die Noten angeben), so hätte es vollkommen genügt, in einer beiläufigen Anmerkung auf die doppelten Vorsetzungszeichen hinzuweisen. — Dem soeben besprochenen Kapitel folgt nun V. „Die Tonleiter, Skala". Hier beginnen die Verf.: „Eine Tonleiter ist eine stufenweise Aufeinanderfolge von Tönen, die von einem Grund- (Anfangs-) tone bis zur Oktave reicht." Das ist abermals eine höchst ungenügende, unzweckmäfsige Erklärung. Denn zum Begriff der „Tonleiter" gehört ein Grundton noch nicht; der Theorie nach ist sie unendlich, wenn ihr auch in der Praxis durch unser Ohr und unsere Stimme Grenzen gezogen sind. Dagegen mufs man sagen, dafs die Tonarten, also erstlich Dur und Moll, dann aber auch die sogenannten Kirchentöne, *d—ef—g—a—hc—d* (Mit Fried' und Freud' ich fahr dahin), *ef—g—a—hc—d—e* (O Haupt voll Blut und Wunden), *g—a—hc—d—ef—g* (Gelobet seist du Jesu Christ) durch ihren Grundton bestimmt werden und oft in Grundton und Oktave ihre Grenze finden, weshalb sie bei den Alten auch Oktavengattungen hiefsen. Diesen wichtigen, leichtfafslichen Teil der musikalischen Lehre, der für den Choralgesang und somit für den ganzen a capella-Gesang von der gröfsten Bedeutung ist, übergehen die Verf. mit Stillschweigen. Dagegen gebrauchen sie den Namen Tonarten fälschlicherweise für die Transpositionen der diatonischen Tonleiter, die aber alle genau dieselben Verhältnisse geben und sich nur durch höher und tiefer voneinander unterscheiden. Es ist dies ein Fehler, der heutzutage allgemein gemacht wird, aber zu allerlei Mifsverständnissen und falschen Vorstellungen führt. Für Tonarten (also zunächst unser Dur und Moll) gebrauchen die Verf. das Wort „Klanggeschlecht", ein Ausdruck, der sich auf die Art der Modulation (diatonisch, chromatisch, enharmonisch) bezieht und in ein Schulbuch kaum hineingehört, da die gute Schulmusik, am allerwenigsten aber der a capella-Gesang, die Grenzen der Diatonik nicht zu weit überschreiten darf. Wenn dennoch einmal ein chromatischer Übergang vorkommt, so ist ein solcher im einzelnen

Fall leicht zu erklären. Hierbei kommt es im a capella-Gesang nun aber gerade darauf an, dafs die Schüler den Unterschied zwischen dem grofsen und kleinen halben Ton kennen und in praxi ausführen lernen. Wenn sich z. B. in einer Melodie der Übergang *g—gis—a* findet, dann ist zuerst von *g* nach *gis* der kleine und von *gis* nach *a* der grofse halbe Ton zu singen; bei *g—as—a* ist es umgekehrt. Über diesen, für die Reinheit der Intonation so wichtigen Punkt geben die Verf. gar keine Belehrung. Im Gegenteil, sie stellen S. 18 nach der gleichschwebenden Temperatur eine Tabelle aller möglichen einfachen und doppelten Erhöhungen und Erniedrigungen durch Versetzungszeichen (♯ × ♭ ♭♭) auf und sagen dann: „Man ersieht aus dieser Tabelle, dafs viele Töne zwar dieselbe Klangwirkung (?!) haben, aber verschieden benannt und geschrieben werden. Verwechselt man derartige Töne miteinander, z. B. *fis* mit *ges*, *ais* mit ♭, so nennt man dies enharmonisch verwechseln.“ Nur bei der gleichschwebenden Temperatur (auf Klavieren und Orgeln) bleibt die Tonhöhe für *fis* und *ges* etc. unverändert dieselbe. Im a capella-Gesange aber, der sich in reinen Intervallen bewegen soll, tritt dagegen die sog. enharmonische Rückung (um ein ganz kleines Komma) ein. Solche Wendungen sind aber nur in den allerseltensten Fällen im Schulgesange zulässig. — Die nun folgenden Kapitel (VI. Harmonie und Akkord, VII. Verzierungen, VIII. Partitur, IX. einige der gebräuchlichsten musikalischen Fremdwörter) hätten sich die Verf. sparen können, da sie gröfstenteils Dinge behandeln, die aufserhalb der eigentlichen Gesanglehre liegen. Aufserdem sind sie so dürftig abgefafst, dafs sie niemandem etwas nützen können. — In gegenwärtiger Besprechung ist bis jetzt das III. Kapitel von der Notenschrift übergangen worden, was hier nachgeholt werden soll. Nach einigen unrichtigen und unklaren Bemerkungen sagen die Verf.: „1. Die Töne werden dem Auge bildlich dargestellt durch Noten. 2. Noten sind Zeichen, die auf dem Notensystem stehen. 3. Das Notensystem besteht aus fünf übereinander gezogenen Linien.“ Erstlich ist zu bemerken, dafs es für „Notensystem“ Liniensystem heifsen mufs. Dann aber werden die Töne (Tonstufen) nicht durch die Noten bildlich dargestellt, sondern durch das Liniensystem, das uns nach Hinzufügung von Schlüssel und Vorzeichnung das Bild eines Teiles der diatonischen Tonleiter giebt. Die Noten selbst sind ihrem Wesen nach rhythmische Zeichen. Deshalb mufs einer Beschreibung derselben eine Belehrung über den Takt oder Rhythmus vorausgehen, in der zunächst gezeigt wird, dafs allem Rhythmus ein gewisses Zeitmafs, d. h. gleich grofs abzumessende Zeitteile zu Grunde liegen. Diese sind aber noch nicht der Rhythmus selbst, wenn nicht noch ein zweites Moment, die Betonung (Arsis und Thesis) hinzukommt. Hiernach unterscheiden wir dann zwei Arten, den geraden und den ungeraden Takt, die sich dann wieder zu gröfseren Gruppen (zusammengesetzten Takten) gestalten können, so wie sich auch die zuerst angenommenen Zeitteile (die wir nun Taktzeiten nennen) in kleinere Teile (Taktteile) zerlegen lassen können u. s. w., u. s. w. Statt

diese Dinge auszuführen, genügt es den Verf. zu sagen: „Die Noten werden gruppenweise durch Striche voneinander gesondert Eine solche Gruppe nennt man Takt.“ Dann heifst es weiter: „Die Anzahl der in jedem Takte enthaltenen Wertteile (?) wird durch die zu Anfang des Stückes vorgezeichnete Taktvorzeichnung bestimmt, z. B. $^3/_2$, $^3/_8$ . . . $^5/_4$ (!!) u. s. w.“ — „Die Wahl der Taktart ist keine beliebige, gleichgültige. Der $^3/_4$-Takt z. B. enthält ebenso viele Wertteile wie der $^6/_8$-Takt, und doch sind diese Taktarten vollständig verschieden voneinander. Dies kommt daher, dafs die einzelnen Taktteile verschieden betont werden. Es giebt betonte, gute Taktteile und nicht betonte, schlechte Taktteile. Um diese guten oder schlechten Taktteile zu erkennen, mufs man sich klarmachen, ob die Taktart eine einfache oder zusammengesetzte ist.“ Eine verwirrtere und unklarere Besprechung ist kaum denkbar! Das also, worauf das Wesen der Taktarten beruht, wird hier ganz beiläufig mit einem „es giebt“ abgemacht und daneben ist auch die angewendete Terminologie nicht richtig. Denn das, was die Verf. die Taktteile nennen, sind die Taktzeiten. Solch falsch gebrauchte Terminologie begegnet uns nicht nur in diesem Kapitel, sondern fast auf jeder Seite des Büchleins. Wie sollen sich die Schüler da klar werden, was ein zusammengesetzter Takt ist, wenn sie nicht einmal zuerst erfahren, was ein einfacher Takt ist. Dafs bei diesem Wirrnis manche für den a capella-Gesang wichtige Gegenstände, wie z. B. die Synkope, nicht zur Erklärung kommen, nimmt nicht wunder. Wunderbar ist es nur, dafs zwei Männer in gemeinschaftlicher Arbeit nichts Besseres zu wege bringen konnten und ebenso, dafs es einige Lehranstalten in Berlin giebt, auf denen das Büchlein Eingang gefunden hat.

Aufser dem soeben eingehender besprochenen „Leitfaden“ sind noch zur Anzeige eingegangen: 1. Ludwig Busslers *Musikalische Elementarlehre*, 2. Franz Joetzes *Sängerbrevier*, 3. H. Klings *Elementarprinzipien der Musik*, 4. B. Kothes *Gesanglehre* (11. Aufl.) und schliefslich ist dem oben besprochenen *Schulliederbuch* von Rob. Schwalm noch 5. eine sehr *Kurzgefafste Chorgesangschule* angehängt. Unmittelbar für den Schulgesang sind wohl nur No. 4 und 5 bestimmt; No. 2 wendet sich besonders an die Mitglieder von Gesangvereinen und No. 1 und 3 an die Schüler von Konservatorien und ähnlichen Anstalten. Diese fünf Schriftchen sind zwar nicht immer genügend klar in der Darstellung, aber unendlich viel besser als die Überlée-Wangemannsche Arbeit, namentlich was die Besprechung der Taktverhältnisse betrifft. Leider ist aber in keinem von ihnen das Wesen der diatonischen Tonleiter mit ihren verschiedenen Intervallen und Oktavengattungen genügend erklärt, daher finden wir überall die sinnlose Lehre von der melodischen und harmonischen Molltonleiter, die beim Gesangunterricht recht verwirrend wirkt. Man nehme nur einmal eine gute alte Moll-Melodie, wie z. B. „Erhalt uns Herr bei deinem Wort“, die (wenn wir sie in *E-moll* setzen) so angestimmt wird: *e—g—e—d—e—g—fis—e*. Hier wird es niemandem einfallen,

das *d*, weil es aufwärts steigt, in *dis* zu verwandeln. Für den Gesangunterricht ist die strenge Diatonik die Grundlage, aus der sich die ganze Harmonik naturgemäſs entwickelt und die man namentlich beim theoretischen Unterricht nicht verlassen sollte. Daſs hierbei die zufälligen Erhöhungen bei den Schluſskadenzen nicht ausgeschlossen sind, ist ja hinlänglich bekannt.

XIV.

Turnen und Gesundheitspflege

C. Euler.

I. Turngeschichte und Allgemeines.

In der vom 4. bis 17. Dezember 1890 im Unterrichtsministerium zu Berlin abgehaltenen Konferenz „über Fragen des höheren Unterrichts“ ist auch die körperliche Erziehung der Jugend, das Turnen und Spielen in hervorragender Weise besprochen worden.

Unter den vorgelegten Fragen lautet die neunte: „Was hat zur Hebung des gegenwärtig meist in zwei Wochenstunden und vielfach in grofsen Abteilungen erteilten Turnunterrichts zu geschehen und welche sonstigen Einrichtungen zur körperlichen Ausbildung der Jugend sind zu pflegen?“

Seine Majestät der Kaiser hatte selbst sieben Fragen der Konferenz vorgelegt, deren erste lautete: „Was soll aufser dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene geschehen?“ In seiner Ansprache an die versammelten Konferenzmitglieder hatte der Kaiser bemerkt, dafs unter den etwa 25 000 Schul- und Hausarbeitsstunden nur ungefähr 657 Turnstunden sich befänden. Das sei ein Übermafs der geistigen Arbeit, das entschieden herabgedrückt werden müsse.

Er wies darauf hin, dafs er eine kräftige Generation haben wolle, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen.*)

*) Welchen Wert der Kaiser auf das Turnen legt, bekundete er auch in einer Ansprache an die Eleven der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin bei Gelegenheit der Schlufsvorstellung am 28. März 1890, da er äufserte, das Turnen habe den Zweck, die körperliche Ausbildung im Volke zu fördern und die Jugend in gleichem Mafse stark und kräftig zu machen. Er wünsche, dafs die Eleven das Gelernte in die Heimat nehmen und die Jungen mit solcher Lust und Liebe zum Turnen erfüllten, dafs sie in den Pausen von den Turngeräten nicht fortzubringen seien (Monatsschrift für das Turnwesen 1890 S. 21).

Dafs übrigens der bisherige Turnunterricht innerhalb der ihm gesetzten und von den Turnlehrern bitter empfundenen Schranken doch auch etwas geleistet hat, bekundete ein Vertreter des Kriegsministeriums, Oberstabsarzt Dr. Werner in den Worten: „Ich möchte ferner aber und insbesondere auf die Erfolge hinweisen, welche die Unterrichtsverwaltung durch die Förderung der Körperpflege der Schüler mittels Einführung und Entwickelung des Turnunterrichts zu verzeichnen hat. Dieselben machen sich auch für die Heeresverwaltung in dankenswerter Weise merkbar. Aus den Berichten von zwölf preufsischen Armeecorps geht hervor, dafs infolge des Nachdrucks, welchen die Schulverwaltung auf die Pflege der Gymnastik in der Schule legt, diejenigen jungen Leute, welche als Einjährig-Freiwillige zur Einstellung gelangten, im allgemeinen körperlich befriedigend entwickelt und in Leibesübungen im ganzen genügend vorgeschult sind.“ (S. 447 der Verhandlungen.)

Der Hauptberichterstatter über Frage 9 war Gymnasialdirektor Dr. Eitner-Görlitz, der Mitberichterstatter Dr. Güfsfeldt-Berlin.

Dr. Eitner hatte folgende Thesen aufgestellt:

1. Die an höheren Lehranstalten für körperliche Übungen festgesetzte Stundenzahl ist unzureichend; dieselbe ist zu verdoppeln.
2. Der wissenschaftliche Unterricht ist auf den Vormittag zu beschränken.
3. Von den vier für körperliche Übungen festzusetzenden Wochenstunden sind drei auf Turnen, eine auf Jugendspiele zu verwenden.
4. Zur Hebung des Turnunterrichtes ist es wünschenswert,
   a) dafs mehr als bisher akademisch gebildete Turnlehrer den Unterricht leiten;
   b) dafs auf den drei unteren Stufen gemeinsames Klassenturnen stattfindet;
   c) dafs bei den Ordnungsübungen „der Reigen“ nicht ausgeschlossen wird;
   d) dafs die Laufübungen eine gröfsere Berücksichtigung erfahren und
   e) dafs von Zeit zu Zeit weitere Fufsmärsche angestellt werden.
5. Übungen im Hieb- und Stofsfechten sind nur in besonderen Fällen zu gestatten.
6. Die Jugendspiele sind als eine unentbehrliche Ergänzung des Turnunterrichts obligatorisch einzuführen.
7. Jeder Schule ist ein geeigneter Spielplatz zur Verfügung zu stellen.
8. Die sogenannten „englischen Spiele“ sind nicht auszuschliefsen.
9. Die Spiele bedürfen der Leitung und Beaufsichtigung eines Lehrers.
10. Die Schule hat die Pflicht, allen Schülern Gelegenheit zum Baden und Schwimmen zu bieten.
11. Als eine gesunde und kräftigende Bewegung ist das Schlittschuhlaufen zu üben.
12. Rudervereine unter den erwachsenen Schülern sind zu dulden, solange sie mit einer geordneten Schulzucht verträglich sind.
13. Das Radfahren ist als eine kräftigende körperliche Übung zu empfehlen.
14. Die Bestrebungen des Handfertigkeitsunterrichts sind zu unterstützen, wo Gelegenheit und Neigung dafür vorhanden ist.
15. Den Unterricht im Tanzen und Reiten zu empfehlen, gehört nicht zu den Aufgaben der Schule

Die Thesen des Dr. Güfsfeldt lauteten:

1. Das körperliche Gedeihen der Jugend verlangt, dafs die Zahl der wöchentlich erteilten wissenschaftlichen Unterrichtsstunden auf 24 Stunden beschränkt werde.
2. Für die körperliche Ausbildung der Jugend sind heranzuziehen:
   a) Freiübungen,
   b) planmäfsig geleitete Spiele,
   c) Ausflüge ins Freie,
   d) Schwimmen und Baden,
   e) Schlittschuhlauf,
   f) das Turnen an Geräten,
   g) Unterweisung in Handfertigkeiten.
3. Die Anwendung dieser Ausbildungsmittel richtet sich zum Teil nach den Jahreszeiten und den Witterungsverhältnissen. Doch soll kein Tag vergehen, an dem nicht mindestens eine Stunde den körperlichen Übungen gewidmet ist.
4. Der Schultag soll mit zwei wissenschaftlichen Unterrichtstunden beginnen; auf diesen folgt eine Stunde für Freiübungen und eine halbe Stunde zur Erholung und zum Frühstücken; dann folgen wieder zwei wissenschaftliche Unterrichtsstunden. Der Nachmittag dient viermal wöchentlich den unter 2b bis g angeführten Thätigkeiten je nach Auswahl. Dabei sollen die Ausflüge ins Freie den Beobachtungssinn entwickeln und der geistigen Anregung der Schüler dienen.
5. Die Erfüllung der aufgestellten Forderung mufs sich der Lage, dem Klima und der Gröfse des Ortes anpassen.

Aus den Verhandlungen sei folgendes hervorgehoben:[1])

---

[1]) Es sei hier bemerkt, dafs der Berliner Turnlehrerverein kurze Zeit vorher an den Unterrichtsminister Eingaben gemacht hatte, des Inhalts, erstlich, dafs die ärztlichen Dispensationen vom Turnunterricht besser geregelt werden, und zweitens, dafs die Berechtigungszeugnisse zum einjährig-freiwilligen Dienst auch einen Vermerk über die Turnfertigkeit erhalten mögen.

Ferner hatte der Turnlehrerverein folgende „Gesichtspunkte, den Turnunterricht an den höheren Schulen betreffend", aufgestellt und an den Minister eingesandt:

1. Der Turnunterricht an den unteren und mittleren Klassen ist ein Klassenturnen und wird unmittelbar vom Lehrer selbst erteilt. Parallelklassen müssen ebenfalls getrennt werden, falls sie in der Gesamtheit mehr als 50 Schüler umfassen. In den oberen Klassen ist es zulässig, zumal bei geringer Schülerzahl, dieselben zu vereinen und die Gerätübungen in kleineren Abteilungen (Riegen), unter Leitung von dazu besonders ausgebildeten Vorturnern, vornehmen zu lassen.

2. Jeder Schüler erhält vier Turnstunden wöchenlich, wenn möglich an verschiedenen Tagen.

3. Die Turnstunden sind mit dem übrigen Schulunterricht in unmittelbare Verbindung zu bringen, also demselben ein- bezw. anzureihen.

4. Die Turneinrichtung mufs so sein, dafs mindestens vier Schüler stets gleichzeitig dieselben Übungen ausführen können und somit die Pausen zwischen den Übungen der einzelnen Schüler möglichst verkürzt werden.

5. Die Dispensationen vom Turnunterricht sind möglichst zu beschränken. Es ist zu unterscheiden zwischen solchen Schülern, welche überhaupt, und solchen, welche nur von gewissen Übungen zu dispensieren sind. Die Dispensationsatteste sind von Semester zu Semester bezw. von Jahr zu Jahr zu erneuern.

Direktor Dr. Eitner in seinem Referat und der Begründung seiner Thesen hebt zunächst ganz besonders die zwei Punkte hervor: 1. Was hat zur Hebung des Turnunterrichts zu geschehen? und 2. welche sonstigen Einrichtungen zur körperlichen Ausbildung der Jugend sind zu pflegen?

Zunächst giebt der Vortragende (S. 462 und 463) eine kurze Skizze vom gegenwärtigen Turnbetrieb an den höheren Lehranstalten Preufsens, an die Lehrpläne vom 31. März 1882 anknüpfend, in welchen der obligatorische Charakter des Turnunterrichts ausgesprochen, Befreiung von demselben durch den Direktor auf Grund eines ärztlichen Attestes in der Regel nur auf die Dauer von einem halben Jahre, und wöchentlich zwei Turnstunden vorgeschrieben sind.

Im weiteren spricht Dr. Eitner von dem Lehrgang und dem Lehrziel des Turnens und erklärt sich im ganzen damit einverstanden, nur genügt ihm die für diese Übungen im Lehrplan angesetzte Zeit nicht, da sie in keinem auch nur einigermafsen angemessenen Verhältnis zu der überwiegend auf die Bildung des Verstandes verwendeten wöchentlichen Stundenzahl steht. — Unter dem jetzigen Unterrichtsbetrieb hat die Bildung des Charakters, die Erziehung zu mannhafter Gesinnung, zu berechtigtem Nationalgefühl gelitten. Darum die berechtigten Klagen über die kränklichen und abgespannten Gestalten unserer Jünglinge, über ihre unjugendliche Charakterentwicklung, ihren leeren Wissensdünkel, ihr vorzeitiges Haschen nach sinnlichen Genüssen und ihre Blasiertheit (S. 464).

Es mufs also der einseitigen Erziehung der intellektuellen Kräfte ein Gegengewicht in einer vollkommneren Ausbildung der körperlichen Anlagen und Fähigkeiten entgegengesetzt, es mufs deshalb die Zeit für die körperlichen Übungen verdoppelt werden. Diese Zeit gewinnt man dadurch, dafs der wissenschaftliche Unterricht aller höheren Lehranstalten auf den Vormittag beschränkt wird.

An drei Nachmittagen sollen Turnübungen, am vierten Turnspiele vorgenommen werden. Selbstverständlich ist die Erteilung des Turnunterrichts durch geprüfte Lehrer, sowie die Forderung eines streng systematischen Stufengangs. Keine sogenannten Gipfelturner! [1])

Dr. Eitner wünscht die Zahl der akademisch gebildeten Turnlehrer vermehrt, da ja diese Lehrer zugleich Erzieher sein sollen, auch der

---

6. Das Turnen soll nicht blofs ein technischer Lehrgegenstand, sondern ein allgemeines Erziehungsmittel sein. Die Turnlehrer, auch wenn dieselben nicht wissenschaftliche Lehrer sind, sind den Lehrerkollegien der Anstalten als vollberechtigte (auch pensionsberechtigte) Mitglieder einzureihen, wie dies auch in dem Ministerial-Erlafs vom 14. April 1866 und 9. März 1869 ausgesprochen, aber an vielen Anstalten nicht durchgeführt ist.

[1]) Dr. Eitner bezeichnet als Gipfelturnen die in einseitiger Übung an einem einzigen Gerät erlangte Ausbildung. Dies widerspricht den jetzt geltenden Anschauungen der Turner, besonders der Vereinsturner. Ein richtiger Gipfelturner mufs an allen Geräten zu den Besten gehören.

Turnlehrer, welcher zugleich ein wissenschaftliches Fach in der Anstalt lehrt, eine gröfsere Autorität besitzt.

Wenigstens die drei unteren Stufen sollen Klassenturnen unter der unmittelbaren, persönlichen Leitung des Lehrers erhalten; erst von Tertia an, wo die elementaren Schwierigkeiten überwunden sind und ein sicherer, fester Grund bereits gelegt ist, mag das Riegenturnen unter Leitung von Vorturnern beginnen.

Bei den Ordnungsübungen, „welche eine treffliche Vorschule für die Wehrhaftmachung unseres Volkes in Gewöhnung an Gehorsam und in der Ausführung militärischer Bewegungsübungen bilden“, soll auch dem Reigen seine berechtigte Stellung gegeben werden.

Die auch vom Minister in besonderem Erlafs vom 3. April 1890 empfohlenen Laufübungen, besonders der Dauerlauf, müssen fleifsig geübt werden.

Wenn möglich in jedem Monat soll ein gemeinsamer Fufsmarsch in Begleitung von Lehrern vorgenommen und sollen damit Übungen im Schätzen von Entfernungen verbunden werden.

Unterweisung im Hieb- und Stofsfechten [1]) der Schüler der oberen Klassen erscheint Dr. Eitner bedenklich. Sie ist nur in einzelnen Fällen bei besonders zuverlässigen Schülern zulässig.

Betreffs der Turn- und Jugendspiele weist Dr. Eitner auf die immer allgemeiner gewordene Teilnahme für dieselben hin und begründet in begeisterten Worten die hohe Bedeutung derselben (S. 467), auch für den Lehrer und Erzieher, „die Charaktere seiner Schüler in einem unverfälschten Spiegelbild kennen zu lernen“. Jede Schule mufs ihren eigenen Spielplatz haben. Wenn auch mit dem Begriff des Spieles zugleich der Begriff einer freiwilligen Thätigkeit verbunden ist, also auch die Teilnahme an den Jugendspielen eigentlich eine freiwillige sein sollte, so wird doch besonders auch für „blasse, verweichlichte Muttersöhnchen“ es von Segen sein, wenn mit Schaffung der vier Stunden wöchentlich für körperliche Ausbildung die eine zum Spielen benutzt wird und als Bestandteil des Turnunterrichts zu den Anordnungen der Schule gehört und somit obligatorischen Charakter erhält.

Auch gegen die Übung der aus England zu uns gekommenen Spiele (wie Lawn-Tennis, Cricket und Football) sind keine erheblichen Einwendungen zu machen, doch dürfen sie nicht Gegenstand des Sports werden.

Eine Beaufsichtigung der Jugend beim Spielen seitens der Schule ist unerläfslich und wird auch von der Jugend nicht als Zwang empfunden.

Auch Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen soll die Schule möglichst fördern, Rudervereinigungen der Schüler sind zu dulden, solange sich keine Übelstände für die Schule herausstellen; auch gegen Radfahren ist seitens der Schule nichts einzuwenden.

---

[1]) In einer Ministerialverfügung vom 4. Dezember 1861 wird nur das Stofsfechten als zulässig bezeichnet. (Vgl. Centralblatt 1862 S. 21.)

Zum Schlufs gedenkt Dr. Eitner in anerkennenden Worten auch des Handfertigkeits - Unterrichts; zur obligatorischen Einführung desselben an höheren Schulen ist die Sache noch nicht spruchreif.

Tanzen und Reiten gehören nicht zu den körperlichen Übungen, deren Pflege der Schule obliegt.

Zum Schlufs spricht der Redner noch über die Schulbauten und Unterrichtsräume vom hygienischen Standpunkt.

Dr. Güfsfeldt als Mitberichterstatter bekennt sich zu der Ansicht, dafs „in allen zweifelhaften Fällen die gesundheitliche und köperliche Ausbildung der Schüler den Vortritt habe vor der geistigen Schwester“. In den unteren Klassen, bei der zarteren Jugend, „bleibt Befestigung der Gesundheit, Kräftigung des Körpers, Erhaltung der anfänglich stets vorhandenen Lernfreudigkeit die Hauptsache“.

Über die körperlichen Übungen fafst sich Dr. Güfsfeldt nach den ausführlichen Darlegungen seines Vorredners kurz. Die Freiübungen hat er absichtlich an die erste Stelle gesetzt, „denn sie haben das Besondere, dafs jeder Schüler, auch der schwächlichste, daran teilnehmen kann, und dafs sie von allen Schülern gleichzeitig ausgeführt werden können. Sie haben bei richtiger Anordnung etwas Belebendes, nichts Ermüdendes, — sie werden bei täglicher Vornahme zu einer Gewohnheit, die von dem Schüler in das spätere Alter mit hinübergenommen wird“ (S. 476).

Aufser den Freiübungen haben auch die planmäfsig geleiteten Spiele „den Zweck, die Kräfte des Schülers zu entwickeln, gerade solche Kräfte zu entwickeln, welche während des wissenschaftlichen Unterrichts brach liegen müssen“. Dafs Ausflüge ins Freie stets schulgemäfs unter Aufsicht des Lehrers gemacht werden sollen, verlangt Dr. Güfsfeldt nicht; aber „die Anleitung, wie man in Gottes grofser Natur die Augen öffnet und auf welche Stelle man sie richtet“, erwartet er allerdings von Schule und Lehrer.

Die zwischen den Unterricht eingeschobenen Freiübungen ermüden nicht, wie Dr. Graf meinte, sondern haben etwas Belebendes. Dr. Güfsfeldt bemerkt weiterhin, dafs für die kleinen Städte, in denen die Familie, die Kameradschaft der Schüler eine ganz andere Rolle als in den Grofsstädten spielt, manche seiner Vorschläge überflüssig erscheinen.

„Meine Thesen,“ sagt Dr. Güfsfeldt S. 478, „erhalten ihren höhern Wert erst dadurch, dafs sie einer ethischen Begründung fähig sind. Sie liegt darin, dafs nach meiner Überzeugung Gesundheit und physische Kraft den Willen stärken, vor allem den Willen zum Guten, dafs Kraft und Gesundheit den jungen Menschen mit Vorsätzen erfüllen, die er auch wirklich ausführt.“

In der weiteren Besprechung der von Dr. Eitner und Dr. Güfsfeldt aufgestellten Thesen spricht Gewerbeschuldirektor Dr. Holzmüller-Hagen über die Schulausflüge. Solche Ausflüge mit Wirtshausbesuch erklärt er für unpädagogisch oder wenigstens ihren erziehlichen Zweck verfehlend. Es müssen Dauermärsche gemacht werden mit kräftiger

Übung der Energie und Ausdauer und Stählung der Muskeln. In den Ferien sind zunächst Ausflüge in das deutsche Vaterland mit gröfseren Fufstouren zu empfehlen, denen dann später erst die Ausflüge in weitere Fernen, in die Schweiz u. s. w. folgen (S. 483).

Fürstbischof Dr. Kopp-Breslau äufsert sein Bedenken darüber, dafs der Unterricht auf die Vormittagsstunden beschränkt und der Nachmittag und die übrige freie Zeit allein Spielen und dergleichen körperlichen Erholungen gewidmet sein sollen. Er möchte auch nicht „durch eine zu grofse Erleichterung der Arbeit und der Arbeitsthätigkeit der Schuljugend den Körper zu sehr gepflegt wissen, damit die in dem Menschen liegenden und schlummernden bösen Anlagen nicht angeregt und erweckt werden“, sondern er möchte „den Geist in der Schule so gestählt wissen, dafs der ins Leben tretende Mann diese Anlagen bekämpfen und beherrschen kann“.

Gymnasial-Direktor Dr. Paehler-Wiesbaden teilt auch seine Erfahrungen über den Turnunterricht mit. Ein tüchtiger Elementarlehrer erteilt denselben an seiner Schule; Redner findet es nicht nötig, vorzugsweise akademisch gebildete Lehrer zu diesem Unterricht zu erwählen; nur darauf komme es an, dafs der Lehrer den Unterricht mit Lust und Liebe leite.

Dr. Paehler will ebenfalls die obligatorischen Turnstunden vermehrt wissen, daneben will er aber noch den freiwilligen Übungen einen breiten Spielraum lassen; das Turnspiel hat er seit Jahren mit seinen Schülern gepflegt. An seiner Anstalt besteht seit längerer Zeit ein Schülerturnverein; jedes Jahr wird eine öffentliche Turnprüfung veranstaltet, in der die stufenmäfsig fortschreitende Gesamtausbildung aller Schüler gezeigt wird.

Die freiwilligen Turnübungen können etwas Erhebliches leisten. Zu dauernder Förderung der Sache sind aber Geldmittel nötig, und die Lehrer sind für freiwillige Mehrleistung durch aufserordentliche Gratifikationen zu unterstützen.

In der achten Sitzung wurde zugleich über Frage 8 und 9 beraten und abgestimmt. Die neunte Frage ist im vorstehenden besprochen worden. Die achte Frage hatte gelautet: „Inwieweit ist es, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden, möglich, durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klassen?“

Zu derselben hatte der Mitberichterstatter Geheimer Sanitätsrat Dr. Graf-Elberfeld in der siebenten Sitzung unter anderen Thesen folgende aufgestellt:

5. — — — es sollen die Vormittagsstunden dem eigentlichen Unterricht, die Nachmittage den Turn- und Exerzierübungen, den Spielen, dem Eislauf u. s. w. gewidmet sein.
6. Die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden sollen nur dem freien Umhertummeln, Spielen, Laufen u. s. w., nicht aber methodischen Übungen dienen.

7. Mit Ausnahme der Kranken und Krüppel ist der Turnunterricht (an Stelle des Gerätturnens können im Einzelfalle Freiübungen treten) oder Exerzierunterricht bei jedem Schüler obligatorisch.[1])

Der andere Mitberichterstatter, Dr. Göring-Berlin, hatte eine 24. These mit folgendem Wortlaut aufgestellt: „Turnen, Jugendspiele und Singen müssen ein festes Band aller Schüler untereinander knüpfen.“

In der Begründung seiner Thesen wies Dr. Graf auf die Bedeutung hin, welche der obligatorische Exerzierunterricht in Bezug auf den Einflufs des Willens, auf die verschiedenen Muskelgruppen, auf die Erweiterung des Brustkastens und auf die Bekämpfung der Schiefheit, der Skoliose beansprucht (S. 437). Nicht stimmte er, wie bereits bemerkt, mit Dr. Güfsfeldt überein, der zwischen die Stunden Turnen (Freiübungen) legen will; die Pausen zwischen den Stunden sollen den Schülern ganz gehören.

Dr. Göring ging noch weiter als Dr. Graf, er sagte (S. 449), er lege auf die Militärübungen noch gröfseren Wert als auf das Turnen und wollte im übrigen auch, dafs die Nachmittage für körperliche Thätigkeiten, auch für die Jugendspiele frei blieben.

Kommen wir zur achten Sitzung zurück. Dr. Graf teilt mit, dafs die fünf Referenten zu Frage 8 und 9 sich über bestimmte Sätze geeinigt, die zur Abstimmung vorgelegt werden. Von denselben verlangt These 3 als unerläfsliche Vorbedingung:

a) pädagogische Vorbildung des Lehrers;
b) bessere Stellung des Lehrerstandes;
c) Beschränkung des Fachlehrertums;
d) Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf die Vormittage;
e) Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welch letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind, insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts, Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt;
f) Begünstigung der Pflege des Körpers und Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene u. s. w.

Hierzu ergriff Graf Douglas das Wort, indem er, sich Dr. Graf anschliefsend, ebenfalls Exerzierübungen verlangte und daneben Fechten wünschte. Auch er weist auf Turnspiele, Dauermärsche und die verschiedenen gymnastischen Übungen hin und gedenkt gelegentlich des Turnens auch des von ihm so warm vertretenen Samariterunterrichts.

Dr. Kropatschek schliefst sich in der Hauptsache den Ausführungen Dr. Eitners an, jedenfalls möchte er, dafs den Schülern mehr freie Zeit gegeben werde, sich im Freien herumzutummeln. Er gedenkt der eigenen Jugend und der auf dem prächtigen Turnplatz in der Hasenheide verlebten schönen Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage. Vor allen Dingen sind

[1]) In der Sitzung des preufs. Abgeordnetenhauses, 20. März 1890 betonte Dr. Graf die Notwendigkeit einer besseren Fürsorge für die körperliche Erziehung der Jugend auf den höheren Lehranstalten und fügte hinzu, dafs er bereits 1889 „mit vollem Bedacht“ darauf hingewiesen habe, „dafs er den obligatorischen Exerzierunterricht auf allen Schulen für ein sehr wünschenswertes Ziel halte“.

wirkliche Turn- und Schulplätze[1]) für die Jugend zu schaffen, nicht, wie sie z. B. in Berlin auf den schattenlosen Schulhöfen bestehen.[2]) Auch ist die Ausstattung mit Turngeräten nicht ausreichend (S. 518).

Auch des Turnlehrers gedenkt der Redner und verlangt, dafs für seine Bemühungen, besonders auch um das Turnspiel, ihm die entsprechende Vergütung werde.

Betreffs der Schüler und ihrer vielfachen Gleichgültigkeit gegen das Turnen klagt der Redner weniger die Schule als die Eltern an. Wenn auf den englischen Anstalten „so frisch und fröhlich gespielt wird, so kommt das davon, dafs die Lehrer nicht dabei sind, sondern die Jugend sich selbständig entwickeln lassen. Es sollen und müssen die Kinder von der ewigen Aufsicht befreit sein; man soll sie mehr loslassen und sie ihre Zeit frei anwenden lassen“ (S. 519 f.).

Gymnasial-Direktor Professor Dr. Uhlig-Heidelberg betont ebenfalls, dafs er die Jugendspiele in dem Mafse blühen gesehen habe, als die Schüler selbstthätig dabei gewesen seien und in dem Grade weniger, als sie obligatorisch waren (S. 526).

Herr von Schenckendorff-Görlitz bemerkt, dafs bei den Turnspielen der Lehrer sich ganz anders verhalte, wie Dr. Kropatschek annehme; von einem Kommandieren oder von einem Zwang seitens der Lehrer sei dabei keine Rede. Der Redner tritt für die körperlichen Übungen aufs wärmste ein. Unsere Jugend sei nicht mehr so widerstandsfähig, so arbeitskräftig, ja unser deutsches Volk sei nervös geworden; bei vielen seien mangels der richtigen körperlichen Frische die frischen, fröhlichen Gesichter verschwunden. Redner gedenkt seiner eigenen allbekannten Bemühungen um das Jugendspiel. Auf Grund seiner Nachforschungen müsse er den aufserordentlichen Mangel an Spielplätzen in den deutschen Städten bekunden; andererseits seien in manchen Orten, in denen Spielplätze vorhanden, die Spiele wieder eingegangen. Wenn er ebenfalls Erweiterung der Turnstunden verlange, so seien diese allerdings für Turnspiele mit zu verwenden. Es sei ja auch bisher das Turnspiel ein Teil des zweistündigen Turnunterrichts, der Betrieb der Spiele freilich ein unzureichender gewesen.

Im Ministerium sei eine centrale Organisation nötig, die der Pflege der körperlichen Entwickelung ihr besonderes Augenmerk zuwende. Eine Ausbildung im Turnspiel sei notwendig, wie sie in Görlitz geschehen. Auch in der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt sollten solche achttägigen Kurse eingeführt werden.[3])

---

[1]) Soll wohl heifsen Spielplätze.

[2]) Dr. Kropatschek kennt offenbar die schönen Berliner Spielplätze nicht. Auch die zum Turnen benutzten, freilich nicht grofsen Gymnasialschulhöfe, soweit ich sie kenne, entbehren nicht des Schattens.

[3]) Die Eleven der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin lernen auch das Turnspiel an besonders dazu angesetzten Nachmittagen kennen. Der Kursus 1890/91 bot wegen der ungünstigen Witterungsverhältnisse freilich wenig Gelegenheit zum Spielen im Freien.

Den Handfertigkeitsunterricht will der Redner zwar nicht obligatorisch eingeführt verlangen, aber es soll an jeder Anstalt den Schülern Gelegenheit gegeben werden, einen solchen Unterricht erhalten zu können (S. 531).

Der Kommissar des Kriegsministers, Major Fleck giebt ein klares und erfreuliches Bild von den der Gesundheitspflege dienenden Einrichtungen der Kadettenkorps. Die Schul- und Freistunden sind sehr sorgfältig gegeneinander abgewogen. „Sehr zweckmäfsig und empfehlenswert ist die Aufstellung von Turngeräten auf den Schulhöfen vor den Ausgängen aus den Schulsälen. Wenn dann die junge Welt in den Zwischenpausen herauskommt, dann klettert das sogleich auf die Turngerüste, schwingt und springt und reckt sich tüchtig aus."

„Diese Art, das freiwillige Turnen anzuregen, macht die Knaben aber auch selbständig und bringt sie dahin, dafs sie sich bei jeder Übung nicht gleich nach der Hilfsstellung umsehen und solche in Anspruch nehmen. Die Courage wird gefördert und damit die Passion." Dabei ereignet sich verschwindend selten ein Unfall [1]) (S. 535).

Schliefslich bemerkt der Redner noch, dafs auch die Kadetten auf den Spaziergängen gewöhnt werden, sich im Schätzen der Entfernungen zu üben und damit auch die Augen zu stärken.

Pastor D. von Bodelschwingh-Bielefeld spricht für die Spaziergänge oder richtiger -Märsche, für Samariterübungen und meint, ein Arzt sollte die Schüler in Verbindung mit der Turnstunde die einfachsten Verbände anlegen lehren, auch die übrigen Übungen leiten, z. B. Wiederbelebungsversuche bei Erstickten u. s. w., das seien zugleich gute Turnübungen (S. 536).

Dr. Freiherr von Heeremann-Münster i. W. bemerkt ebenfalls, dafs die deutsche Jugend nicht mehr so frisch und jugendlich auf die Universität ziehe, wie früher; sie stehe darin gegen die englische Jugend zurück. Es müfsten auch von unserer Jugend mehr die Spiele getrieben werden.

Die Ausflüge bieten besonders den wichtigen Gewinn, der noch höher ist als das Turnen und Marschieren, dafs die Schüler in die freie Natur eingeführt werden. Zwar hält der Redner das Marschieren nicht für bedeutungslos; aber, sagt er, „es scheint mir doch, wenn ich die Kinder wie Soldaten marschieren sehe, als ob die Bewegung ihrer Gliedmafsen besser eine andere sein könnte. Ich kann mich nicht enthalten, wenn ich eine ganze Klasse marschieren sehe, zu sagen, die Nachahmung des Militärs hat etwas Komisches."

Auf die mannigfachen Belehrungen seitens des Lehrers bei den gemeinsamen Ausgängen legt Herr von Heeremann grofsen Wert. Er meint, dafs dann die Gefahr eines etwaigen Unfugs, wenn die Schüler nach einem

[1]) Diese Beobachtung und Erfahrung hat man auch an anderen Schulen gemacht, welche ebenfalls solches freiwillige Turnen gestatten.

starken Marsch ein Glas Bier trinken und ein Butterbrot essen, gar nicht vorhanden sei. Wenn er hinzufügt, dafs die Turnfahrten wohl vielfach das Gegenteil erreicht hätten (S. 541), so werden die meisten Turnlehrer ihm entschieden widersprechen.

Die vorgeschlagene These: „Pflege der Spiele und körperlichen Übungen" u. s. w., welche, wie Dr. Eitner bemerkt, auch Baden, Schwimmen, Exerzieren, Handfertigkeitsunterricht u. s. w. umfafst, wurde zum Beschlufs erhoben.

Vielfach ist des Exerzierunterrichts gedacht worden und es mag darauf einiges bemerkt werden.

Zunächst hat keiner der Redner auch nur angedeutet, was sie denn eigentlich unter Exerzierunterricht in der Schule verstehen. Meinten sie darunter in der Hauptsache die Ordnungsübungen des Schulturnens, so geben sie denselben nur einen anderen Namen, und wollen sie, dafs sie in dem engen Rahmen der militärischen Bewegungsformen bleiben, eine grofse und unbillige Beschränkung. Meinten sie vorzugsweise das Marschieren, den kräftigen und kräftigenden militärischen Marsch- oder Exerzierschritt, den sog. Paradeschritt, so wird derselbe als Straffschritt u. s. w. mit entsprechenden Vorübungen ebenfalls geübt.

Sollen mit dem Exerzierunterricht aber etwa militärische Griffe u. s. w. mit dem Gewehr und sog. Gewehrübungen verbunden werden, so geschieht oder kann dies ebenso gut und noch mannigfaltiger, ja noch kräftiger mit dem Eisenstab geschehen. Und etwa noch weiter zu gehen und gar Schiefsübungen vorzunehmen, könnte unter keinen Umständen gestattet werden.

Mit dem Exerzieren unter Mitwirkung von Schülern, welche unter ihren Mitschülern eine Art von militärischer Charge bekleiden, hat man vielfach so bittere Erfahrungen gemacht, dafs sich solcher Betrieb neben dem Turnen nur an wenigen Orten erhalten hat, entweder durch die Tradition zu einem gewissen historischen Recht gelangt, oder durch die kräftige Persönlichkeit eines zugleich militärisch geschulten Lehrers getragen, und durchaus von ihm abhängig, ja mit ihm stehend und fallend.

Die gröfste Autorität gegen solches Exerzieren ist übrigens der hochselige Kaiser Wilhelm I.

Derselbe sprach sich bereits als Prinz-Regent 1860 aufs entschiedenste gegen militärische Exerzitien, besonders gegen die Übungen mit dem Gewehr aus. Diese, ohne gleichzeitige Handhabung der streng militärischen Disziplin ausgeführt, könnten leicht zu bedenklichen Auswüchsen führen. Es sei darauf zu halten, dafs durch solche fremdartige Elemente dem Turnen, diesem wichtigen und nützlichen Ausbildungszweige der Jugend, nicht wieder Nachteil erwachse. Von militärischen Evolutionen, die aufser dem wirklichen Turnen viel Zeit erfordern würden, sei nur das zu nehmen, was zur Formation, zur Marschbewegung gehöre. Der Kaiser schied also streng die rein militärischen Evolutionen vom pädagogischen Turnen.

Auch **Kaiser Friedrich**, **Graf Moltke** und andere hohe Militärs sprachen sich entschieden gegen solches „Soldatenspielen“ aus.

Diese Angaben finden sich in einem Buch, dessen hier gleich gedacht werden mag, nämlich der *Geschichte des Turnunterrichts* von Dr. Carl Euler.

Dieselbe hat sich die eingehende Entwicklung des Turnens, besonders auch nach der pädagogischen und unterrichtlichen Seite hin, in zusammenhängender Darstellung zur Aufgabe gemacht und ist die bis jetzt im Grunde einzige, jedenfalls vollständigste Arbeit auf diesem Gebiet. Dr. E. Angerstein bezeichnete die Schrift als ein wichtiges, ja unentbehrliches Nachschlagebuch auf dem Gebiete der Turngeschichte.

Die mit einem sehr eingehenden Inhaltsverzeichnis versehene Schrift beginnt mit einer kurzen Betrachtung der antiken Gymnastik, berührt ebenfalls nur kurz das Mittelalter, etwas eingehender die Zeit der Humanisten und Reformatoren und ebenso Locke und Rousseau. Dem schliefst sich in immer breiter und ausführlicher werdender Darstellung „Die Zeit des Philantropinismus“ (Basedow, Salzmann, Villaume, GutsMuths, Vieth, auch Pestalozzi, Fichte, Kant, Niemeyer, J. P. F. Richter (Levana), Arndt mitgerechnet) an und gedenkt besonders auch des Arztes J. P. Frank und seines Systems einer vollständigen medizinischen Polizei als des ersten Versuchs einer hygienischen Schulaufsicht von seiten des Staats. „Jahn und die deutsche Turnkunst“ lautet der sechste Abschnitt, in dem der Verfasser Jahn und seine Bestrebungen in vollem Umfang würdigt, aber auch die Schwächen des Jahnschen Turnens nicht verschweigt, die Stellungnahme von Männern wie Harnisch, Passow, Jakobs, Bernhardi und Strafs zu Jahn und seinem Turnen kennzeichnet und das Verhalten der preufsischen Staatsbehörde zum Turnen von 1813 bis 1819, bis zur Verhaftung Jahns und der Schliefsung der Turnplätze, zum grofsen Teil nach urkundlichen, zum erstenmal dem Verfasser erschlossenen Quellen mitteilt. Goethes Urteil über jene Mafsregel und Thierschs Zueignung seiner Übersetzung des Pindar an „Jahn, den Erneuerer der Turnkunst“, und seine begeisterte Lobrede auf denselben beschliefsen diesen Abschnitt.

Der folgende siebente Abschnitt: „Die Zeit der Turnsperre“ enthält zunächst Schleiermachers Anschauung über die Gymnastik, dann E. Eiselens Bemühungen um das Turnen, eine Besprechung seiner Schriften, Lübecks und Böttchers erfolgreiches Wirken, der Ärzte Dr. Koch und Dr. Lorinser Anschauungen, bis zur Wiedereinführung der Gymnastik von seiten des preufsischen Staates und zur Berufung Mafsmanns. Auch die Förderung des Turnens in den übrigen deutschen Staaten, besonders die Bemühungen Klumpps in Württemberg, Werners in Dessau und Clias' in der Schweiz werden nach Gebühr gewürdigt.

Der achte Abschnitt beschäftigt sich nur mit Adolf Spiefs als dem Begründer des neueren Schulturnens.

Der neunte Abschnitt behandelt das Turnen in Preufsen unter Mafsmann von 1842—1850. Die berühmte Kabinetts-Ordre König Friedrich

Wilhelms IV vom 6. Juni 1842, welche die Leibesübungen wieder als notwendigen und unentbehrlichen Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkennt, leitet den Abschnitt ein; Diesterwegs Broschüre: „Alaaf Preufsen“ und Trendelenburgs Schrift: „Das Turnen und die deutsche Volkserziehung“ werden besprochen. Es wird nachgewiesen, dafs die Berufung Mafsmanns ein Fehler war, da derselbe, in der alten Jahnschen Anschauung befangen, den Forderungen der Neuzeit, besonders den Spiefsschen Anschauungen nicht gerecht werden wollte. So geschah es nicht ohne Mafsmanns Verschulden, dafs man sich in Preufsen der Gymnastik des Schweden Ling zuwandte, über die im zehnten Abschnitt sehr eingehend gesprochen wird, und der Leitung Hugo Rothsteins, des einseitigen Vertreters der Lingschen Gymnastik, die 1851 neu gegründete Kgl. Zentral-Turnanstalt unterstellt wurde.

Der elfte Abschnitt behandelt Rothstein, seine Schriften und Bestrebungen, der zwölfte die weitere Entwicklung des Turnens in Preufsen, die Kämpfe zwischen Rothstein und den Vertretern der Spiefsschen und Jahn-Eiselenschen-Turnrichtung, und die Abfassung des gleich bei seinem Erscheinen stark angefochtenen amtlichen Leitfadens für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen, bis zu Rothsteins Rücktritt aus seiner Stellung 1863.

Ein vergleichender Rückblick (dreizehnter Abschnitt), in dem besonders die Jahn-Eiselensche und Spiefssche Turnrichtung einerseits, und die Spiefssche und Ling-Rothensteinische andererseits gegeneinander abgewogen werden, leitet zum vierzehnten Abschnitt: „Das Turnen in Preufsen und die Kgl. Zentral-Turnanstalt bis zum Jahre 1877“ hinüber. Die freiere Entwicklung des Turnens macht sich geltend; die Notwendigkeit der Trennung der Militär- und Zivilabteilung der Zentralturnanstalt wird immer dringender. Dieselbe erfolgte 1877 und es behandelt der fünfzehnte Abschnitt „Das Turnen in Preufsen und die Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt bis zur Gegenwart“, und die Einführung von staatlichen Kursen zur Ausbildung von Turnlehrerinnen, während der folgende Abschnitt der Kgl. Militär-Turnanstalt, unter der Leitung des Oberst von Dresky gewidmet ist.

Als eine Hauptaufgabe betrachtet der Verfasser auch die möglichst vollständige Angabe sämtlicher, das Turnen in Preufsen betreffender Ministerial-Verfügungen und Angabe ihres hauptsächlichsten Inhalts. Einzelne besonders wichtige, wie die vom 7. Februar 1844 S. 247 ff. und des Ministers Dr. von Gofsler bekannte „Verfügung über Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der Turnspiele“ S. 384 ff. sind in vollem Wortlaut wiedergegeben. Mit dem Jahre 1890, den Konferenzen über die „Schulfrage“ im Dezember 1890, wird die Geschichte des Turnens in Preufsen abgeschlossen. Der folgende Abschnitt giebt eine kurze Übersicht des Schulturnens in einzelnen Städten Preufsens, besonders in Berlin.

Die Abschnitte XVIII bis XXIII behandeln das Turnen in Bayern,

Sachsen, Württemberg, Baden, den übrigen deutschen Staaten und in Österreich. Auch hier war es dem Verfasser um möglichste Vollständigkeit zu thun, obgleich ihm die Quellen nicht so zu Gebote standen wie in Preufsen, mit dessen Turnen seit 1860 sein Leben ja aufs engste verwachsen ist. Der letzte Abschnitt bespricht die Beziehungen des Schulturnens zum Vereinsturnen; die Turnlehrer-Vereine und Turnlehrer-Versammlungen.

Das *Turnen und Fechten in früheren Jahrhunderten* behandelt Dr. Karl Wafsmannsdorff in Aufsätzen, welche die Festzeitung für das siebente deutsche Turnfest brachte. Wiederholt sind in den Jahresberichten Wafsmannsdorffs Arbeiten und Untersuchungen, besonders auf dem Gebiet des Turnens, besprochen werden. Sie sind sämtlich das Ergebnis eingehendster und eindringendster Quellenforschungen und behalten dadurch bleibenden Wert.

Vorausgehen einige Gedichte des Verfassers und eine recht zeitgemäfse Mahnung: „Turnsprachliche Sünden“; denn auch die Turnsprache ist ein Feld, das Wafsmannsdorff ganz besonders bearbeitet, und dessen Beherrscher er fast unbestritten ist.

Der erste geschichtliche Aufsatz behandelt die „Turnübungen kurpfälzischer und bayrischer Fürsten aus dem Hause der Wittelsbacher“. Von Kurfürst Ludwig IV, Friedrich dem Siegreichen (vgl. Jb. I S. 325), Kurfürst Philipp, Herzog Christoph von Bayern, Herzog Johannes.

„Seltenere Turnübungen früherer Zeit“ (Wandlaufen, Stangenschieben, die Strebkatze ziehen, das Ringen im Grüblein) mit Abbildungen schliefsen sich an, und der dritte Aufsatz enthält „Züge zur Sittengeschichte aus M. Hundts Fechtbuch v. J. 1611“, ebenfalls mit sehr charakteristischen Abbildungen. Diese Aufsätze sind weitere wichtige Beiträge zu einer umfassenden Geschichte der Leibesübungen, wie solche von dem Verfasser in grofser Zahl erschienen sind.

Nicht wenig geschichtliche und besonders lebensgeschichtliche Aufsätze weisen wieder die *turnerischen Zeitschriften* auf.

Aus der *Monatsschrift* von 1890 seien genannt: „Ein Ausspruch GutsMuths über Vieths Encyklopädie der Leibesübungen“ (von Wafsmannsdorff); „Vorschlag des Superintendenten Heinel-Marienburg v. 15 März 1808 zur Herbeiführung einer nationalen Erziehung seitens der preufsischen Regierung“ (von demselben), „Das deutsche Schulturnen“ von A. Maul, (besonders beachtenswert). Aufserdem Lebensbilder: Wilhelm Langbein (von H. Rühl); Moritz Böttcher zu seinem siebenzigsten Geburtstag; Friedr. Wilhelm von Klumpp; Oberst von Dresky; Konrad Boppenhausen (von Euler); G. Eckler (von Ed. Angerstein); Heinrich Weismann (von W.); H. O. Jäger (von Kefsler); Ehrenbürger Kochhann (von E. Angerstein).

Aus dem übrigen Inhalt der Monatsschrift sei besonders der Vortrag des Superintendenten Dr. Blochmann-Pirna: „Religion und Turnen“ hervorgehoben, auch des Berichtes Eulers über die Turnvorstellungen der Kgl. Militär- und Turnlehrerbildungsanstalt vor Kaiser Wilhelm II gedacht.

Viel Bemerkenswertes bieten ferner die Berichte aus den verschiedenen *Turnlehrer-Vereinen*, den Vereinen zu Berlin, Bremen, Breslau, Frankfurt a. M., Hannover, aus den Provinzial-Vereinen, dem Märkischen, dem Turnlehrer-Verein für Giefsen und Umgegend (Bericht von Lehr), dem Mecklenburgischen (Lembcke), dem Rheinischen (Pauly), dem Oberrheinischen (Dr. Sickinger), dem Schlesischen (Böhme), dem Westfälischen (Kramer), dem Verein österreichischer Turnlehrer (Lukas), dem Turnlehrer-Verein der Provinz Sachsen.

Über die Leibesübungen in Japan berichtet Drebelow, über die in Rufsland Euler, über das Turnen und Spielen in Halle a. S. Heiligstedt.

Die *Jahrbücher der deutschen Turnkunst* bringen unter anderem den wertvollen Aufsatz: „Wann hat GutsMuths sein Buch von 1793 ausgearbeitet? Wann Vieth seine Encyklopädie der Leibesübungen?“ von Wafsmannsdorff; ferner „Erinnerungsblatt an den Begründer des deutschen Schulturnens J. C. Basedow am Tage der hundertsten Wiederkehr seines Todestages“, gewidmet von G. Meier; von demselben: Friedrich Adolf Diesterweg u. s. w., und: „Zum 100jährigen Geburtstage des Turnvaters der Schwaben, Fr. Wilh. Klumpp“; ferner: „Zur physischen Erziehung in Salzmanns Schnepfenthaler Anstalt“ von J. Pawel; „Geschichte des Turnunterrichts an den Gymnasien Bayerns“ von Ph. Geiger; „Bericht über das Schulturnen in Bayern im Jahre 1889“ von Weber. Aufserdem ist noch zu nennen: „Ein englisches Urteil über Leibeserziehung“ von Richter, und: *Zur körperlichen Erziehung der Jugend* von Dr. E. Meyer, eine Programmarbeit im Lichte der geschichtlichen Entwicklung und der gegenwärtigen Gestaltung des Schulturnens betrachtet und beurteilt vom Seminarlehrer K. Lembcke in Neukloster i. M.“

Dr. Meyer hatte die schwedische Gymnastik teils in Kursen des Professors Norlander aus Lund, teils auf einer Studienreise in Schweden kennen gelernt und giebt in seiner Arbeit einen Umrifs der gesamten körperlichen Erziehung der schwedischen Jugend, daran den Wunsch einer wesentlichen Berücksichtigung der Grundgedanken und der Veranstaltungen der schwedischen Gymnastik in der Regelung des Turnbetriebes für das Gymnasium in Doberan knüpfend. Diese Arbeit nun greift Lembcke wegen ihrer absprechenden Kritik des deutschen Turnens und ihres polemischen Charakters scharf an, tritt besonders auch der Behauptung Meyers, das Turnen habe einen vorwiegend gesundheitlichen Zweck, der in der schwedischen Gymnastik ganz besonders hervortrete, entgegen.

Auch die *Deutsche Turnzeitung* enthält erwähnenswerte Aufsätze geschichtlichen Inhalts, so über Basedow, Klumpp und Diesterweg von Otto Richter, „Trotzendorf, ein Erinnerungsbild zu seinem 400. Geburtstage“ von Krampe; „Chr. L. Lang“ von Wafsmannsdorff; „Zum 75jährigen Jubiläum der deutschen Burschenschaft“ von Robert Krause; „Fr. L. Jahns Stellung zur deutschen Sprache“ von Euler; „Jahns litterarisches Verhältnis zu der Berlinischen Gesellschaft für deutsche Sprache und Altertumskunde“

von Pawel. Zettlers treffliche „Bausteine zur Geschichte des deutschen Turnens“ sind noch besonders hervorzuheben.

Die *Schweizerische Turnzeitung* beschäftigte sich eingehend mit Pestalozzi.

Den Stand des Turnwesens und der Gesundheitspflege in der Provinz Westfalen erörterte die dortige Direktoren-Versammlung im Jahre 1890.

II. Turnbetrieb.

Das Jahr 1890 ist aufser den Verhandlungen über die „Schulfrage‘, turnerisch auch von Bedeutung durch die *Verhandlungen der elften deutschen Turnlehrer-Versammlung in Kassel* oder richtiger durch die in derselben gehaltenen Vorträge. Den ersten hielt Dr. F. A. Schmidt-Bonn[1]) über *Gesundheitliche Forderungen an den Turnunterricht.*

Der Vortragende will zunächst klarlegen, was er unter „gesund sein“ versteht, Er nennt erst den Jüngling gesund, „dessen leibliche Anlagen und Kräfte hinreichend entwickelt sind, um auch den weit über das Alltagsleben hinausreichenden Anforderungen, welche die Stürme des Lebens, der Kampf um das Dasein an die meisten von uns stellen, mit voller Rüstigkeit und Frische genügen zu können“; er nenne ferner erst den gesund, „dessen Körperbeschaffenheit ihm jenes leibliche Behagen, jene Gesundheitsfreudigkeit gewährt, welche allein erst den vollen Lebensgenufs verbürgt. Eine deutsche Jugend voll Saft und Kraft zu erziehen, das ist unser gesundheitliches Ideal. Und ich glaube, wenn wir übereinkommen, diesen weiteren Begriff des „Gesundseins“ als das erste Ziel des Schulturnens, der leiblichen Erziehung hinzuzustellen, dafs wir uns dann gleich viel leichter verständigen“.

Eine blofse „Bewegungsschule“, die nur Nerven- und Muskelgymnastik treibt, will Dr. Schmidt also auch nicht.

Erste Forderung an das Schulturnen mufs sein, dafs dasselbe in allem und jedem Rücksicht nehme auf die Entwicklungsgesetze und Entwicklungsbedürfnisse des Körpers, welche verschieden sind beim Knaben bis zur Reife, verschieden beim auswachsenden Jüngling, verschieden beim werdenden Mann. „Der Knabe bewege sich, der Jüngling übe sich, der Mann kräftige sich.“

Dem wachsenden Kinde thut vor allem die Erziehung der Atemthätigkeit durch lebhafte Bewegung not. Durch das Stillesitzen der Kinder und die damit verbundene Unzulänglichkeit der Körperbewegung wird in den ersten Schuljahren bei vielen Kindern die Blutbildung stark beeinträchtigt. Es haben deshalb die Leibesübungen gleich mit dem ersten Schuljahr zu beginnen. Aber nicht starke, allseitige Muskel-

[1]) Vgl. auch den Aufsatz *Zur gesundheitlichen Gestaltung unseres Schulturnens* von Dr. Schmidt, mit gleichem bezw. ähnlichem Inhalt, aber in weiterer Ausführung.

anstrengungen, auch nicht lokalisierte, also keine elementaren Freiübungen, keine Übungen an den Geräten, keine Geschicklichkeitsübungen, keine grofse Aufmerksamkeit verlangenden Ordnungs- und Freiübungen, sondern Schnelligkeitsübungen, Laufspiele zur Atemerregung, zur Lungenerziehung. (Von der sog. Zimmergymnastik, auch dem Schulzimmerturnen zwischen oder innerhalb der Unterrichtsstunden hält Dr. Schmidt nicht viel.) Durch den Schnellmarsch kann der gewöhnliche Umfang der Lungenatmung auf das Vierfache, durch den Lauf auf das Siebenfache gesteigert werden. Willkürliche Lungenübung vermag das nicht.

Also durchaus berechtigt ist die Freude am Rennen der Kinder und Abhetzen bis zur Atemlosigkeit. Auch eine Nervenstärkung liegt in der Freude und Lust am Laufspiel, welche auch eine eigene Willensäufserung, eigene Unternehmungslust gewährt.

Dr. Schmidt hält in den ersten zwei bis drei Schuljahren das Bewegungsspiel für ausreichend; auch in den späteren Jahren ist es eine notwendige Ergänzung des Turnens. Vom dritten Jahre ab sollen die Marschübungen — aber kein trippelnder Gang — vorgenommen werden. Der Dauerlauf ist zu pflegen, der Sprung (aber ohne Springbrett), die Freiübungen sind zu sichten. Auf Gerätübungen ist vor dem 13. Lebensjahre kein sonderlicher Wert zu legen.

Spiele im Freien, wo es nur angeht, auch an schönen kalten Tagen!

Der Turnbetrieb mufs sich auch den äufseren Umständen anpassen; er mufs anders sein bei einem 14 jährigen Lehrling und einem gleichaltrigen, geistig stark angestrengten Gymnasiasten. Fällt das Turnen zwischen die Lehrstunden, so mufs es erholend wirken; das Nachmittagsturnen kann viel anstrengender sein. Gut wäre es, könnte die Ferienzeit zum Turnen ausgenutzt werden und könnten dafür die letzten Schulwochen mit ihren Versetzungsprüfungen u. s. w. vom Turnen ganz frei bleiben.

Es wurde dem Redner bemerkt, dafs in der Hauptsache die Turnlehrer ihm zustimmen könnten; dem Gerätturnen sei aber doch eine gröfsere Bedeutung beizulegen, denn auch dieses übe auf die Lungenthätigkeit recht grofsen Einflufs aus.

Ein Vortrag von Dr. Wilhelm Angerstein richtete sich gegen Angriffe und Vorwürfe, welche unter der Überschrift *Moderne Verirrungen auf dem Gebiet des Turnunterrichts* in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" gegen das heutige Turnen gerichtet wurden. Er wies nach, dafs der Verfasser die Turnverhältnisse nicht genau kannte; „mit der Voreingenommenheit eines Menschen urteilte, der über eine Sache abspricht, weil es ihm unbequem ist, sich mit ihr eingehend zu beschäftigen", auch keine durchführbaren Vorschläge zu machen wufste.

Ein dritter Vortrag war der des Professors Planck-Stuttgart *Über die Aufgaben der Turn-Erziehung.*

Der Vortrag geht von einem dem Schmidtschen gerade entgegengesetzten Standpunkt aus. Planck bezeichnet als den Grundgedanken der modernen und speziell der deutschen Gymnastik: „durch angestrengte

Übung den Leib und das gesamte Sinnenleben in den Dienst des Geistes und seines allgemein vernünftigen sittlichen Zweckes zu stellen“. Daraus ergeben sich „die Forderungen der stählenden Abhärtung gegen alle Wechsel der Witterung; der Standhaftigkeit im Schmerz; der Einfachheit und Mäfsigkeit in Kleidung, Speise und Trank; der Keuschheit; des Mutes und der Geistesgegenwart in Gefahr; der Bekämpfung der natürlichen Trägheit und Bequemlichkeit und der Schärfung der Sinne von Auge und Ohr für die Zwecke des äufseren Handelns“. Hierin, sagt Planck, beschliefst sich die nächste Aufgabe der turnerischen Erziehung und Selbsterziehung; alle übrigen sittlichen Zwecke, wie die Erweckung der Vaterlandsliebe, verbinden sich zwar auf die natürlichste Art und Weise mit der Aufgabe der Turnerziehung, gehören aber nicht unmittelbar mit zu dieser. Aber jene gymnastischen Tugenden erhalten erst ihren wahren und vollkommenen Wert da, wo sie dem sittlichen Gesamtzweck dienen. Nicht die Entwicklung der leiblichen Gesundheit und Kraft ist der eigentliche und einzige Zweck der Gymnastik; allerdings ist die Pflege der Gesundheit auch eine sittliche Forderung, sie wird aber durch die Übung jener schon genannten gymnastischen Tugenden unmittelbar mit verwirklicht. Die beständige Sorge um die eigene Gesundheit fördert nur die Selbstsucht. Die Gesundheitslehre darf wohl die Beraterin, nie aber die Gesetzgeberin der Gymnastik werden.

Den Weg und die Mittel, um jenes ideale Ziel zu erreichen, zeigte die Natur selbst, indem sie uns den Trieb nach freier Selbstbewegung oder den Spieltrieb einpflanzte. Es fordert schon die Rücksicht auf die leibliche Gesundheit, dafs dieser Trieb nicht erstickt werde, sondern womöglich bis ins hohe Alter sich erhalte.

Die Turnerziehung nun soll „das, was die Natur im dunklen Drange anstrebt, zur freien That des seiner umfassenden Aufgaben voll bewufst gewordenen Geistes erheben und so schon der gesamten leiblichen Erscheinung das Siegel der sittlichen Persönlichkeit aufdrücken“. Indem die Gymnastik alles blofs Stoffliche, dem Geiste Widerstreitende am Leibe vernichtet, indem sie die Sinnlichkeit selbst vergeistigt und verklärt, ist sie eine Kunst im höheren Sinne des Wortes, nicht blofs im Sinne einer blofsen Kunstfertigkeit. Sie ist das natürliche Bindeglied zwischen Sittlichkeit und Kunst. Sie ist in ihrem letzten Grunde kein äufseres, sondern ein sittliches Thun, sie ist „ein Grundsatz, der gesetz- und formschaffend in das ganze Leben eingreift“.

Die Gymnastik also, als erzieherischer Lebensgrundsatz, umfafst ebensowohl die ganze Lebensweise, wie die Turnkunst im engeren Sinne des Wortes.

Die Hauptaufgabe der Turnerziehung fällt eigentlich dem Hause zu, nicht der Schule. Je mehr uns das Haus aber im Stich läfst, desto mehr Grund für die öffentliche Erziehung, ergänzend einzugreifen. Ein treffliches gymnastisches Erziehungsmittel wäre der Turnmarsch, der eine Hauptforderung aller turnerischen Bewegung erfüllt, die Möglichkeit eines

reichlichen Schweifsergusses. Es lassen sich an ihn aufs natürlichste Lauf-, Sprung-, Wurf- und Kletterübungen, Ring- und Turnspiele und auch Baden und Schwimmen anschliefsen. Er müfste aber allgemein verbindlich sein, öfter ausgeführt werden und zwar ohne Eisenbahn und Kneiperei. Dann liefsen sich zugleich auch jene gymnastischen Tugenden der Abhärtung, der Einfachheit und Mäfsigung pflegen.

Planck wendet sich gegen den jetzigen Turnunterricht, in dem der Begriff der Gymnastik und des Turnens immer mehr in die Äufserlichkeit hineingezogen worden sei. In der Turnerziehung aber handelt es sich „sittlich-erzieherisch um die Bekämpfung der leiblichen Trägheit, Weichlichkeit und Bequemlichkeit, physisch-technisch um die relative Besiegung des allgemeinen Weltgesetzes der Schwere“. Den Kern und Zielpunkt dieser Übungen erkennt Planck an in dem Wurf, sowohl der eigenen Leibeslast. aus dem Sprunggelenk, also in dem Sprunge, als auch im Wurf der Fremdlast und im Wurf der eigenen Leibeslast aus dem Handgelenk bei Hang- und Stützübungen.

Planck will sich und zugleich Dr. Jäger von dem Vorwurf reinigen, als ob er ein grundsätzlicher Gegner der Gerätübungen sei. Dann kommt Planck auf das Turnspiel und erhebt gegen Berlin den durchaus unbegründeten Vorwurf von Ausartungen im Spiel. Planck ist ein Gegner der Reigen. „Lassen wir das Ornamentturnen, Turnen ist nicht Zeichnen, lassen wir das Musikturnen, Turnen ist nicht Musik, Turnen ist auch nicht Plastik („Marmorgruppen“, „Pyramiden“); Turnen ist endlich auch nicht Religion, jedenfalls keine Andachtsübung.“ Aber den Marschgesang läfst Planck gelten, besonders im Freien. [1])

Auch in diesen Ausführungen ist viel Richtiges enthalten, aber der Turnunterricht würde durch strikte Anwendung der Planckschen Grundsätze schwerlich fröhlich gedeihen.

Über *Schüler-Turnvereine* sprach Professor Dr. Euler.

Der Vortragende gedachte zunächst der 1880 erschienenen Schrift von Dr. Pilger „Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien“ mit seinen schweren Ausschreitungen und bemerkte, es sei nun einmal ein Zug der Zeit, sich zu Vereinen zusammenzuthun; auch die Jugend sei davon ergriffen. Verständige Direktoren haben diesen Trieb in richtige Bahnen zu leiten unternommen durch Anregung und Förderung von Musik-, Gesang-, wissenschaftlichen Vereinen unter den Schülern. Aus diesem Zuge der Zeit, aber noch mehr aus innerem Bedürfnis, aus Bewegungslust, der die vorgeschriebenen Turnstunden nicht genug thaten, sind die auf körperlicher Thätigkeit beruhenden Vereine, wie Ruder-,

---

[1]) Über Planck vergl. Jb. III B429 und die Besprechung der dort erwähnten Schrift desselben durch Dr. Goetz in der Turnzeitung 1888 S. 823. In der Turnzeitung 1890 No. 10 weist Professor Boethke-Thorn den Angriff Plancks gegen Dr. Goetz und die deutsche Turnerschaft zurück. Darauf Plancks Erwiderung in No. 15. Gegen Planck Nägele in No. 16. Schlufswort Boethkes in No. 19.

Fecht-, Fufsball-, Schlittschuhvereine u. s. w., besonders aber die Schüler-Turnvereine hervorgegangen. Aus eigener Beobachtung und Erfahrung kann Euler nur Günstiges und Empfehlenswertes über solche Vereine, die sich bereits an vielen Schulen gebildet haben und in Blüte stehen, berichten. Über einen Schülerturnverein, den des Kgl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin, äufserte er sich folgendermafsen: „Der Einflufs des Vereins auf das Turnen der Schüler trat bald hervor. Er war befruchtend für die andern in der Turnstunde, die sich an ihm vielfach ein Beispiel nahmen; er übte auf seine Mitglieder einen vortrefflichen, disciplinierenden Einflufs aus. Zu Mutwillen und Ungezogenheit geneigte Schüler wurden von den älteren Vereinsmitgliedern zurechtgewiesen, und sie folgten oft genug williger ihnen als vielleicht den Lehrern. Dauernde Freundschaften bildeten sich besonders zwischen älteren und jüngeren Schülern. Die Befürchtung, die wohl ausgesprochen wurde, dafs der Verein gewissermafsen einen Staat im Staate bilde, der sich nicht in die Schul- resp. Turnordnung fügen wolle, fand ich nicht bestätigt. In der Prima wurden ihre Mitglieder sehr bald Vorturner und in den letzten Jahren ist wohl keiner von dem Verein von der Schule abgegangen, ohne diesen Ehrenposten bekleidet zu haben. Von Kommersieren, Übertreten der Schulordnung habe ich niemals etwas gehört. Sie lassen auch in dieser Beziehung sich nichts zu schulden kommen. Sie machen mehrtägige Turnfahrten, die sich so gut bewährt haben, dafs die Eltern ihre Söhne sie gern mitmachen lassen. Und das geschieht alles, ohne dafs ein Lehrer sie beeinflufst."

Mitglieder der Versammlung, welchen die Schülerturnvereine nahestanden, stimmten Euler bei, die gegen dieselben erhobene Einsprache war mehr eine prinzipielle, auf eigener Erfahrung nicht beruhende.[1])

Ein vierter wegen der nicht ausreichenden Zeit nicht mehr gehaltener, aber in die Verhandlungen aufgenommener Vortrag von Krampe-Breslau handelt *Über Unfälle beim Turnen.* Dieselben sind verhältnismäfsig recht selten — häufiger beim Vereins- als Schulturnen — aber sie kommen doch vor und Krampe versucht deshalb die Beantwortung folgender Fragen:

1. Was ist zu thun, um Unfälle beim Schulturnen überhaupt zu verhüten? Richtige Gestaltung des Turnens, pädagogisch-praktisches Verfahren des Turnlehrers, entsprechende Hilfeleistung beim Turnen, passende Turnkleidung, gute Turngeräte tragen zur Verhütung von Unfällen wesentlich bei.

---

[1]) Vgl. auch, was Direktor Dr. Paehler über den Schülerturnverein des Gymnasiums zu Wiesbaden in der Schulkonferenz geäufsert hat (Verhandlg. S. 489). Solche Schülerturnvereine bestehen auch z. B. an den Gymnasien zu Neuwied (besonders blühend), Marburg i. Hessen, Bielefeld, Halle (Franckesche Stiftungen), Dillenburg, Bochum, Warburg, Herford, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Eisleben, Breslau (St. Johannes), Frankfurt a. M. u. a. O., Meldorf, Schleiz, Schlawe; den Realgymnasien bezw. Realprogymnasien zu Hannover, Hildesheim und Neumünster.

2. Sind Turnübungen vorhanden, deren Betrieb im Schulturnen für gefährlich gelten mufs, so dafs sie deshalb vom Schulturnen auszuschliefsen sind? Bei richtigem Stufengang der erprobten Turnübungen und wenn man die sog. Gipfelübungen der Vereinsturner vermeidet, wohl kaum.
3. Giebt es in unserem heutigen Turnen Geräte, deren Benutzung als gefährlich angesehen werden darf, also, dafs man dagegen Einspruch erheben mufs? Es wird der grofsherzoglich badischen Verordnung betreffend die Benutzung des Bockes und Pferdes gedacht (vgl. Jb. IV XIV 8) und dagegen Einspruch erhoben.
4. Ist nicht die Anfertigung einer Statistik über Unfälle beim Schulturnen zu ermöglichen ohne Nachteile für den Turnlehrerstand? Sie wäre jedenfalls sehr wünschenswert.[1])

Es möge hier auf die *Schulgesundheitspflege* von Dr. Eulenberg und Dr. Bach nur hingewiesen werden. Der Inhalt derselben wird ausführlicher in der „Gesundheitspflege“ besprochen. Das Turnen nimmt in dem Werk einen sehr grofsen Raum ein. Die Verfasser empfehlen sechs Wochenstunden, die auf die körperlichen Übungen zu verwenden sind und zwar so:

1. Je 2 Stunden müssen dem Turnunterricht nach Spiefsschen Grundsätzen gewidmet werden, wie bisher; denn das hat sich gut bewährt
2. Je 2 weitere Stunden sind auf das freie Spiel zu verwenden, denn dieses bildet eine notwendige Ergänzung des streng schulmäfsigen Turnunterrichts.
3. Je eine Wochenstunde sind dem Marschieren und Exerzieren zugewendet. Hierbei ist besonders auf gute und straffe Haltung und auf Einübung der verschiedenen Gang- und Laufschrittarten zu halten. Der Gebrauch von Eisenstäben, langen Holzstäben, ist zur Erhöhung der bezweckten Wirkung empfehlenswert.
4. Die zur Verwendung noch übrig bleibende Stunde ist je nach den Verhältnissen für Kürturnen, Spiele, Stofsfechten (in I und IIa) in Anspruch zu nehmen.

Mit jener besonderen Exerzierstunde dürften nicht alle Turnlehrer einverstanden sein.

Auch die Schrift *Die Frage der Schulhygiene der Stadt Bern* wird in der „Gesundheitsflege“ ausführlicher behandelt.

Betreffs des Turnens war die Frage zu beantworten: „Ist das Schulturnen als Lehrfach oder als Erholungszeit zu betrachten? Kann es durch Jugendspiele, militärische Übungen, Fechten, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Tanzen, Märsche, Dauerläufe, Handwerk, Feldarbeiten u. s. w. ersetzt werden?“

Nach eingehender Besprechung werden die Thesen des Vortragenden in folgendem Wortlaut angenommen: 1. Das Schulturnen ist als Lehrfach zu behandeln. 2. Das Schulturnen als Lehrfach kann durch keine der genannten körperlichen Übungen ersetzt werden. Einige derselben, wie Märsche, Dauerläufe, Tanzen, Fechten sind im Begriff „Turnen“ ent-

---

[1]) Vgl. auch den Aufsatz von Krampe „Über Unglücksfälle im Schulturnen“ in der Monatsschrift 1890.

halten, andere, wie Jugendspiele, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, militärische Übungen, bilden eine notwendige Ergänzung desselben.

Eine andere Frage: „Wie ist die Ausbildung des Charakters, sowie die körperliche Kraft und Gewandtheit neben dem Unterricht zu fördern?“ wird beantwortet durch Hinweis auf: Turnen, Bewegungsspiel, Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Ausflüge, Schülerreisen.

Das Baden und Schwimmen soll vom 8. Jahre ab für alle Kinder obligatorisch sein. Das Turnen soll möglichst im Freien stattfinden.

Es wird besonders darauf hingewiesen, dafs die Turnhallen staubfrei sein müssen.

Es dürfte nicht ungeeignet sein, hier auch auf die beiden Reden des früheren Kultusministers Dr. von Gofsler im preufsischen Abgeordnetenhaus vom 20. und 24. März 1890 aufmerksam zu machen. [1]) Gofsler will nicht, dafs das ganze Turnwesen in die Turnhallen verlegt werde; sie sollen nur als Ergänzung dienen, wenn die Witterungsverhältnisse das Turnen im Freien nicht gestatten. Also keine Turnhalle ohne Turnplatz; die Einrichtung der Halle mit besonderem Schutz gegen schädliche Einwirkungen, also mit guter Ventilation und Einrichtung zur Beseitigung des Staubes. Zum gehörigen Betrieb des Turnens, für das zwei Stunden nicht genügen, mufs dasselbe nötigenfalls aufserhalb der Schulstunden liegen und erforderliche Erleichterung in den häuslichen Arbeiten gewährt werden.

Auf möglichste *Fernhaltung des Staubes in den Turnhallen* wird mit Recht nicht allein seitens der Ärzte, sondern auch der Turnlehrer gedrungen, so auch von Euler in seinem Aufsatz *Das Turnen* in Dr. Dammers „Handwörterbuch der Gesundheitspflege“, welcher Aufsatz überhaupt das Turnen, besonders auch von der gesundheitlichen Seite bespricht. Eulenberg und Bach widmen dem Staub, diesem gröfsten Übel der Turnhallen, ebenfalls eingehendere Beachtung.

Am erschöpfendsten behandelt die Angelegenheit Dr. F. A. Schmidt in der Schrift *Die Staubbeschädigungen beim Hallenturnen und ihre Bekämpfung mit besonderer Rücksicht auf die Lungenschwindsucht.*

Dr. Schmidt kommt zu zusammenfassenden Sätzen, von denen wir folgende hervorheben:

1. Das Eindringen von Staub in die Lungen wird gefördert durch Tiefatmen, namentlich mit offenem Munde, wie es z. B. durch lautes Sprechen, Rufen, Singen, ganz besonders aber durch starke Muskelthätigkeit bewirkt wird.
2. Begünstigend für das Eindringen von Staub in die tieferen Luftwege bei turnerischen Übungen sind:
   a) die um das Mehrfache gesteigerte und vertiefte Atemthätigkeit,
   b) der physiologische Vorgang der Anstrengung oder des Atemanhaltens,
   c) die Uberanstrengung der Atmung oder das Aufser-Atem-kommen.

Weitere Sätze beziehen sich auf den mechanischen Reiz des in Hals und Lungen eingedrungenen Staubes, der bei gewohnheitsmäfsigem Aufent-

[1]) Mitgeteilt in der Monatsschrift S. 174 ff.

halt in Staubluft schliefslich zu schweren Erkrankungen der Atemwerkzeuge führt. Schon bestehende Hustenerkrankungen werden auch bei nur gelegentlichem Aufenthalt in Staubluft ungünstig beeinflufst. Tiefatmen in pilzhaltiger Luft und somit auch der Betrieb von Turnübungen begünstigt das Eindringen der Schwindsuchtskeime.

Schliefslich stellt Dr. Schmidt einige Sätze auf, welche sich auf die Vermeidung von Staubeinschleppung überhaupt (Reinigung des Schuhwerks, Turnschuhe u. s. w.), vom Einschleppen krankmachender Staubbeimengungen (Ausschlufs tuberkulos Erkrankter von Turnvereinen; nicht auf den Fufsboden ist zu spucken, sondern in Spucknäpfe mit Wasser), von Staubentwicklung durch das Turnen (sparsamer Gebrauch von Matratzen, sorgfältig gearbeitete Polstergeräte, geölte oder geteerte (?) Springbretter, reiner Fufsboden) und auf die Entfernung des Staubes vom Boden, den Wänden, den Geräten beziehen.

Kehlkopf- und Lungenkranke, sowie zu Lungenblutungen oder heftigerem Niesen Geneigte sind durch den Staub beim Turnen besonders gefährdet und für die Dauer dieser Erkrankungen von der Teilnahme am Turnen zu entbinden.

Einiges über Schulturnziel uud Schulturnbetrieb lautet eine Abhandlung von Kefsler.

Der Verfasser ist ein Schüler Jägers und er legt auch die Jb. IV XIV 12 besprochene Übersicht der Stoffverteilung von Jägers Neuer Turnschule in seiner Stoffangabe zu Grunde. Es ist eine tüchtige, wohldurchdachte Arbeit. Der Verfasser vermifst bei der Jugend, welche zu dreijährigem Militärdienst eintritt, die turnerische Weiterbildung vom Austritt aus der Schule bis zum Eintritt ins Heer. Er bespricht die Turnlehrer, deren mehr rein turnerische Vorbildung er wünscht, so dafs die Turnlehrer-Bildungsanstalten sich mehr auf die Lehrausbildung beschränken könnten. Weiter folgt die Stoffverteilung, die Art der Behandlung des Stoffes, besonders gedenkt er des Stehens, Gehens, Laufens und Werfens.

Ein Teil der Turnzeit jeder einzelnen Stunde ist zu verwenden auf Pflege der Übungen im Stehen, Gehen und Laufen. Das Turnspiel (dies ausführlich), Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Turngänge werden besprochen. Auch Kefsler wünscht das Turnen möglichst im Freien.

In der Stadt Hannover herrscht zur Zeit ein frisches turnerisches Leben. Der städtische Oberturnlehrer Alfred Böttcher hat *Lehrpläne* für die verschiedenen Schulkategorieen ausgearbeitet, welche die Genehmigung der Schulbehörde erlangt haben.

Es sei hier der *Lehrplan für den Turnunterricht an den Gymnasien, Realgymnasien und höheren Bürgerschulen* genannt; die Übungen sind von der Vorklasse bis zu den Oberklassen (II u. I) angegeben. Der Lehrplan zeichnet sich durch Mafshalten in den Übungen und sorgfältige Auswahl aus.

Gehen wir zum *praktischen Turnen* über, so ist zunächst auf die Ministerial-Verfügung vom 3. April 1890, *die Laufübungen im Turn-*

[illegible]

und Übungsgruppen für Turnvereine und Abteilungen höherer Schulen, der zweite eine Beschreibung der einzelnen Übungen und Wochenzettel für Zimmerturner. Die Hantelübungen behalten auch neben den Übungen mit dem Eisenstab durchaus ihren selbständigen Wert und sind in gewisser Hinsicht jenen vorzuziehen, da sie die Selbstthätigkeit jedes Armes bedingen, während bei den Eisenstabübungen beide Arme zumeist an das Gerät gewissermafsen gebunden sind und der weniger kräftige durch den stärkeren beeinflufst wird. Von den verschiedenen bereits vorhandenen Hantelbüchern zeichnet sich das Schrötersche durch gröfsere Reichhaltigkeit und eine Fülle von Abbildungen aus.

In den Jb. II B377 sind von Lion entworfene *Pyramiden für Turner* ewähnt. Die Abbildungen bilden Fächer (Turnfächer). Sie sind seitdem vermehrt durch *Keulenübungen* aus H. Wortmann: „Das Keulenschwingen in Wort und Bild (Hof 1885, R. Lion)“, durch *Abbildungen aus Schurigs Hilfsbuch für das Gerätturnen* (Hof 1883), durch die *Schule des Kunstfahrens auf dem Zweirad* und durch *Schröters Hantelübungen.* Die Fächer haben sich rasch Freunde unter den Turnern erworben.

86 verschiedene *Ringübungen* und 24 verschiedene *Wettläufe* sind von Fr. Renz zusammengestellt, ohne erklärenden Text, nur in Abbildungen, die auch ohne Erklärung durchaus verständlich sind und manche Anregung geben.

Schliefslich ist noch der *Übungsgang der Stofsfechtkunst* in Beispielen von J. C. Lion zu nennen. Er ist seiner gröfseren Schrift: „Das Stofsfechten, zur Lehre und Übung“ u. s. w. von 1882 entnommen, welche Dr. Bach in der Monatsschrift 1883 günstig beurteilt.

Der Jb. IV XIV 14 erwähnte *Illustrierte deutsche Turnkalender*, für das Jahr 1890 von Hans Lenz herausgegeben, enthält kleine, aber tüchtige Aufsätze von Dr. Ed. und Dr. W. Angerstein, Dorner, Weidler, Dr. Brendicke u. a.

Eine hübsche Gabe für die Turner ist Otto Richters *Turnerischer Gedankenschatz*, kurze und treffende, auf das Turnen im allgemeinen und einzelne Turnarten im besonderen sich beziehende Aussprüche aus älterer und neuerer Zeit, mit besonderer Berücksichtigung von Jahn und Spiefs.

Es bleibt noch übrig, auf einige Aufsätze in den turnerischen Zeitschriften hinzuweisen.

Die *Monatsschrift* bringt unter anderen einen Aufsatz von Puritz über das „Rad“ in der Eilenriede zu Hannover mit einem Zusatz von J. C. Lion; von Maul „Das deutsche Schulturnen“; „Die allgemeinen Freiübungen beim Turnfest zu München“ und einen Marsch- und Schwenkreigen“ von W. Meyer-Stettin.

Die *Jahrbücher* enthalten „Übungsbeispiele zu einem Turnlehrplan für die Gymnasien“ von Schlenker; „Ein englisches Urteil (Spencer) über Leibeserziehung und Leibesübung“ von O. Richter; „Kürübungen an den Schaukelringen“; „Übungen mit dem Eisenstab als Stütze“ von

Brettschneider; „Über das Turnen im Freien, im Turnsaal und im Schulzimmer“ von Fr. Stöckl.

Die *Turnzeitung* ist wieder besonders reich an tüchtigen und gediegenen Arbeiten auf dem Gebiet des praktischen Turnens. Viele davon sind mehr für Turnvereine berechnet; der Turnlehrer kann aber auch für seinen Schulturnbetrieb reiche Belehrung schöpfen. So finden wir Aufsätze über Stabübungen in mannigfachen Formen von Frohberg u. a.; Hantelübungen (Ihne), Keulenschwingen, Ringen, Doppelbock, Reckspringen, Reck- und Barrenübungen (J. Pawel), Übungsfolgen (Zettler) u. s. w.

Der *Turner* enthält ebenfalls eine grofse Zahl von „Musterübungsgruppen“.

Auch ein Vortrag von Glas *Anstellung und Dienstzeit der Turnlehrer in Österreich* mag hier erwähnt werden.

III. Das Turnspiel.

Es ist bereits in dem Jb. IV XIV 16 auf die Turnspiele in Görlitz hingewiesen worden. Hier hatte sich schon unter der Leitung des früheren Turnlehrers M. Böttcher ein sehr reges Turnleben entwickelt, und besonders auch das Turnspiel wurde von ihm eifrig gepflegt.[1] So fand der Nachfolger Böttchers, der Turnlehrer Jordan, die Turnspiele bereits vor. Einen neuen Aufschwung erhielten sie am Gymnasium unter Direktor Dr. Eitner, nicht ohne Anregung durch den bekannten Erlafs des Ministers Dr. von Gofsler vom Jahre 1882 (Jb. I S. 332). Die Erfolge waren sehr günstig. Es wurden jährlich öffentliche Spielfeste der Gymnasien, und am Sedantage solche der Gemeindeschulen abgehalten, an denen der vom Abgeordneten von Schenckendorff gegründete und geleitete Verein zur Förderung von Handfertigkeit und Jugendspiel die Spiele einführte und leitete. Der Minister von Gofsler, von diesen Spielen in Kenntnis gesetzt, sprach dem Verein in einem Erlafs vom 2. Mai 1889 den Wunsch aus, „dafs das, was in Görlitz in der Pflege und Ausdehnung der Jugendspiele erreicht sei, der Öffentlichkeit übergeben werden möchte, da dies anregend wirken und zur Nacheiferung reizen würde. Darauf veröffentlichte der stellvertretende Vorsitzende des Vereins, Direktor Dr. Eitner, im 8. Jahresbericht des Vereins eine kurze Beschreibung der Spiele.

Gelegentlich der in Görlitz vom 1. bis 5. Oktober 1889 abgehaltenen 40. Philologenversammlung wurden auch die Jugendspiele vorgeführt, nachdem der Vereins-Vorsitzende, Abgeordneter von Schenckendorff, zuvor in der allgemeinen Versammlung das Chararakteristische derselben dargelegt hatte. Die von dem Turnlehrer Jordan vorgeführten Spiele (nebst einem Reigen) erregten das gröfste Interesse der Schulmänner, und

---

[1]) Darüber berichtet A. Böttcher in dem Aufsatz „Turnspiele in Görlitz“, Monatsschrift 1890, S. 85 ff.

schon damals wurde der Wunsch geäufsert, es möchten Spielkurse für auswärtige Lehrer eingerichtet werden. [1])

Im Januar 1890 lenkte der Minister die Aufmerksamkeit sämtlicher Provinzial-Schulkollegien auf die am Gymnasium zu Görlitz getroffenen Einrichtungen und forderte sie auf, Turnlehrer, namentlich solche an höheren Bildungsanstalten — aber auch die Seminare nicht ausgeschlossen — nach Görlitz zu senden, um dort die Technik dieser Art des Turnbetriebes kennen zu lernen.

In der Abgeordneten-Sitzung vom 24. März 1890 konnte Herr von Schenckendorff mitteilen, dafs der Minister auf seinen, des Abgeordneten Antrag, nach Pfingsten dieses Jahres achttägige Lehrkurse in Görlitz zur Einführung in die Bewegungs- und Turnspiele angeordnet und die Provinzial-Schulkollegien angewiesen habe, sich mit Gymnasialdirektor Dr. Eitner in Verbindung zu setzen und zunächst Seminar- und Alumnatslehrer zu diesen Kursen abzuordnen. [2])

Der erste Spielkursus fand vom 30. Juni bis 5. Juli statt. Über ihn berichtet einer der Teilnehmer, Gymnasiallehrer H. Wickenhagen-Rendsburg in der „Monatsschrift“ [3]) Ein zweiter Kursus wurde vom 1. bis 6 September abgehalten. Beide Kurse litten unter der Ungunst des Wetters. Etwa 70 Lehrer nahmen an ihnen teil und zwar aus allen Gegenden Deutschlands. An den Vormittagen hielt Direktor Dr. Eitner täglich einen Vortrag, dann wurden die Spiele praktisch unter der Leitung des Turnlehrers Jordan geübt. Nachmittags spielten die Schüler von Görlitzer Lehranstalten, „um den Kursteilnehmern einen Einblick in die Sache auch nach dieser Richtung zu geben“. Dieselben hatten zugleich Gelegenheit, je einem öffentlichen Spielfest beizuwohnen.

Als Leitfaden für die Spiele waren die *Jugendspiele* von Dr. Eitner zu Grunde gelegt.

Die Schrift hat sehr rasche Verbreitung gefunden, und ist jetzt — 1891 — bereits in siebenter Auflage erschienen. [4])

Die Kritik hatte, verdient und unverdient, manches an dem Buch auszusetzen. Dr. Rühl in seiner Besprechung in der Monatsschrift [5]) macht ihm den Vorwurf, dafs es so durchaus subjektiv sei, dafs es auf die reiche Spielbuchlitteratur kaum irgend welche Rücksicht nehme. Die Auswahl der Spiele scheine mit wenigen Ausnahmen beschränkt zu sein auf die Jugenderinnerungen und Jugenderfahrungen des Verfassers. Selbst die historischen Angaben entbehrten der wissenschaftlichen Prüfung, wie beispielsweise die Lutherworte (S. 12); auch dafs Dr. Eitner „Deutsch-

---

[1]) Monatsschrift 1890, Heft 1 u. 2.

[2]) Monatsschrift 1890 S. 176.

[3]) Jahrg. 1890 S. 251. Es wird hier auch S. 255 die „Volksspiel-Ordnung für die gewerbliche und kaufmännische Jugend zu Görlitz mitgeteilt.

[4]) Über die sechste und siebente „völlig umgeänderte und verbesserte Auflage“ wird in Jb. VI berichtet werden.

[5]) Jahrg. 1890 S. 146 ff.

lands Volkstum", statt, wie es heifse, „deutsches Volkstum" schreibe, sei zu rügen. [1]) (Auch Guts-Muts ist nicht richtig; er unterzeichnet sich stets GutsMuths). Auch biete das Buch dem Kundigen kaum etwas Neues.

Und doch, fügt Rühl hinzu, müssen wir dem Verfasser dankbar sein für die Arbeit. „Ist es ja doch leider noch immer notwendig, nicht nur auf den Wert der Jugendspiele für die körperliche Erziehung, sondern auch auf die Notwendigkeit der körperlichen Erziehung selbst hinzuweisen; hinzuweisen darauf, dafs der Mensch aus Körper und Geist besteht (S. 4), und dafs, wenn überhaupt erzogen und nicht blofs unterrichtet werden soll, der gesamte Mensch erzogen werden mufs, dafs Körper und Geist mit gleicher Sorgfalt ausgebildet werden müssen. Und das thut der Verfasser mit wenig Worten; klar und überzeugend und mit aller Wärme tritt er besonders dafür ein, dafs die körperliche Erziehung nicht dem Hause, sondern in erster Linie der Schule zugewiesen werden müsse."

Dem kann man zustimmen. Dafs das Buch wohl brauchbar ist, beweist die schnelle Aufeinanderfolge der Auflagen.

Eitners Buch besteht aus drei Teilen. Der erste giebt unter anderem geschichtliche Rückblicke, spricht in beherzigenswerter Weise über Wert und Bedeutung der Spiele vom Standpunkt des Erziehers, geht auf die Bewegungsspiele näher ein, gedenkt des Gofslerschen Spielerlasses, behandelt den Spielplatz, die Spielgeräte, die Zeit des Spielens, die Leiter des Spiels, denselben feine pädagogische Winke gebend.

Der zweite Teil umfafst Spiele für Knaben, Ballspiele und andere Bewegungsspiele; zumeist sind sie bekannt; der dritte Spiele für Erwachsene, auch wieder Ballspiele und andere Bewegungsspiele voneinander geschieden, so dafs die ersteren eine hervorragende Stelle erhalten. Als vierter Teil und Anhang werden drei Reigen, darunter zwei von Prof. Dr. Euler zusammengestellt, mitgeteilt. Dr. Rühl und andere Beurteiler haben ihre Bedenken gegen die Reigen in diesem Buch ausgesprochen, und es läfst sich in der That manches gegen ihre Aufnahme einwenden, da der Reigen wohl eher dem eigentlichen Turnbetrieb als dem Turnspiel zuzurechnen ist.

Wie bereits angedeutet, haben sich manche Stimmen gegen die Görlitzer Spielkurse überhaupt und das Eitnersche Spielbuch insbesondere erhoben, beides zum Teil aus Mifsverständnis; denn die Anreger jener Spielkurse, insbesondere Dr. Eitner und Herr von Schenckendorff haben garnicht daran gedacht, etwa die Kurse auf Görlitz zu beschränken, sie wünschen vielmehr deren Abhaltung auch an anderen geeigneten Orten. Dafs man durch die Spiele in Görlitz nicht etwas ganz Neues geschaffen habe, weifs Herr von Schenckendorff selbst sehr wohl. Dr. Euler wies in einem Aufsatz: „Die Geschichte des Turnens vor 70 Jahren und

---

[1]) Ist auch in der siebenten Auflage nicht verbessert. Den richtigen Ausspruch, nach Dr. Martin Luthers Tischreden oder Colloquia" u. s. w. enthält z. B. Eulers „Geschichte des Turnunterrichts" 2. Aufl. S. 17.

das Turnspiel in Berlin ehemals und jetzt" in der Turnzeitung 1890 No. 13 und in der Monatsschrift 1890 S. 55 auf die Hasenheide in Berlin als die klassische Wiegenstätte des Turnens und des allgemeinen Jugend- und Bewegungsspiels hin.

Eine sehr scharfe Schrift von Nufshag-Strafsburg *Deutschlands Jugendspiele. Wider den Görlitzer Spiellärm, namentlich gegen den Urheber desselben, Hern Dr. Eitner* u. s. w. wies wegen des ungehörigen Tones, besonders aber wegen der unrichtigen Auffassung des Turnens in Preufsen Dr. Euler in der Turnzeitung 1890 No. 46 nicht weniger scharf zurück, wenn er auch zugab, dafs einzelne Ausstellungen an dem Eitnerschen Buch an sich nicht ohne Grund seien.

Ein brauchbares Büchlein *Turnspiele für Schulen und Vereine* hat Schröter in Barmen herausgegeben, auch nichts Neues bietend, aber die sorgfältig ausgewählten Spiele klar beschreibend.

F. W. Fricke hat eine Schrift über das *Fufsballspiel* geschrieben. Er giebt eine kurze Geschichte desselben in England und versucht seine Vorzüge vor anderen Spielen nachzuweisen. Darauf werden die Regeln des Fufsballspiels (mit Aufnehmen des Balles: Rugby) angegeben, der Spielplatz wird genau beschrieben, das Spiel selbst besprochen. Es folgen Gedanken und Winke für Fufsballwettkämpfe, Satzungen für Fufsballvereine und Beispiele zur Aufstellung regelmäfsiger Spielberichte.[1])

Ein *Handbuch des Lawn-Tennis-Spiels* hat Freiherr Robert von Fichard bearbeitet. Auch diese Schrift beginnt mit einer kurzen geschichtlichen Einleitung, behandelt dann umständlich die Erfordernisse des Lawn-Tennis-Spiels, seine Regeln, die Vorgaben, Schiedsrichter und Preisspiel, die Praxis, die Verbreitung und hygienische Bedeutung des Spiels (mit besonderem Anschlufs an die Anschauungen von Gustav Jäger), die Lawn-Tennis-Industrie. Ein Supplement giebt Beiträge zur Geschichte und Theorie des Spiels.

Zu erwähnen sind ferner die *Lehrkarten zum Schlittschuhlaufen*, von M. A. Stoefser.

Hier mag auch das *Kleine Lehrbuch der Schwimmkunst*, bearbeitet von Euler erwähnt werden. Es ist ihm das gröfsere, 1870 von H. O. Kluge, unter Mitwirkung von Euler bearbeitete Lehrbuch der Schwimmkunst zu Grunde gelegt und in der Hauptsache die Pfuelsche Methode beibehalten. Der Verfasser hat das Buch dem langjährigen Direktor der Kgl. Militär-Turnanstalt, Oberst a. D. v. Dresky, zur Begutachtung vorgelegt. Derselbe, welcher in den Jahren 1856 bis 1858 die Mannschaften seines Truppenteils und in den Jahren 1869 bis 1876 die Söhne des Kaisers Friedrich, Kaiser Wilhelm II und Prinz Heinrich auch im Schwimmen unterrichtet hat, hat sich „mit der Schwimmanleitung voll-

[1]) Gegen dieses Fufsballspiel mit Aufnehmen werden wegen der möglichen Verletzung manche Bedenken erhoben. Es ist nachgewiesen worden, dafs in England vom September 1889 bis Januar 1890 das Fufsballspiel nicht weniger als 13 Todesfälle und einige 30 Knochenbrüche und Verrenkungen verursacht hat (Kotelmann, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1890 S. 289).

kommen einverstanden erklärt und verspricht sich von ihm auch für das militärische Schwimmen günstigen Erfolg". Die Schrift soll ebenso auch dem Schwimmunterricht des weiblichen Geschlechts dienen.

Der erste Abschnitt giebt „Allgemeines über Anlegung und Einrichtung von Schwimm- und Badeanstalten, der zweite handelt von dem Baden, der dritte von dem Selbsterlernen des Schwimmens, der vierte von den Schwimmübungen auf dem Lande, der fünfte vom Schwimmunterricht im Wasser, der sechste vom Probeschwimmen, Dauerschwimmen u. s. w., der siebente vom Tauchen und Schwimmen unter Wasser, der achte vom Wasserspringen, der neunte von den Schwimmkünsten im Wasser, der zehnte vom angewandten Schwimmen, vom Retten und enthält eine Anweisung zur Rettung Ertrunkener.

Allgemeine Bemerkungen auf Grund eigener reicher Erfahrungen über das Turnen und Spiel enthält die Schrift von Dr. Weck *Vor der Entscheidung*. Meinungen und Wünsche zur Schulreform, unter der Überschrift: „Ein frischer Leib, ein fröhlich Herz".

In der Abhandlung von Dr. Weineck *Zur Pflege der Jugendspiele* gedenkt der Verfasser, wie noch vor fünfzig Jahren das Spiel im Volke wurzelte, wie die Jugend, auch die Schuljugend noch freiwillig spielte. Da dies jetzt nicht mehr geschieht, so mufs die Schule eingreifen. Es hat dies aber Schwierigkeiten, zum Teil an der Unlust der Schüler liegend; doch darf man sich dadurch nicht abschrecken lassen. Es werden zum Schlufs einige Spiele beschrieben.

Unter den *Turnzeitschriften* ist es besonders die *Monatsschrift*, welche eine ganze Reihe auf das Bewegungsspiel bezügliche Aufsätze bringt. So die eingehende Abhandlung „Ein Beitrag zur Geschichte unserer Knabenspiele", eine Beschreibung besonders von Spielen der alten Griechen und Römer, im Anschlufs an Grasberger: „Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum; „Galens Schrift über das Ballspiel" von Gymnasiallehrer Cunze-Braunschweig; „Turnkür, Spiele und Rudern auf dem Gymnasium und Realgymnasium zu Rendsburg" von Gymnasiallehrer Wickenhagen; „Turnen und Spiele in Halle a. S." von Heiligstedt; „Mehr turnen oder spielen? von Dr. Ziegel-Stargard; „Jugendspiele in den Breslauer Volksschulen" von Krampe; Spiele in Frankfurt a. M., in den Volksschulen zu München, an den Gymnasien zu Neu-Ruppin, Rendsburg, Rössel, dem Seminar zu Sagan; Spielfest in Stettin; „Der Grenzball, ein griechisches Spiel" von Cuntze.

In den *Jahrbüchern* Jugendspiele in Dresden; „Zur Geschichte von GutsMuths Spielbuch" von Pawel; Reichenberg i. B. Jugendspiele; „Eierwerfen, ein aussterbendes Volksspiel".

In der *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* 1890 Vorführung der Spiele des Berliner Akademischen Turnvereins; Jugendspiele in Görlitz, Jugendspiele mit besonderer Rücksicht auf Wien; Spiele für die Jugend in Zürich; „Erziehlicher Wert der Schulspiele" von Burgerstein; „Die Braunschweiger Schulspiele" von Koch.

Gesundheitspflege.

Auch in dem Bericht über die Gesundheitspflege wird zunächst auf die *Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts* in Berlin eingegangen werden müssen. Es ist aber nicht ganz leicht, hierbei die Schulhygiene im weiteren Sinne von dem Turnen oder den verwandten Gebieten scharf zu scheiden, da, wie wir gesehen, die körperlichen Übungen in den Verhandlungen vielfach, ja man könnte sagen zumeist vom Gesichtspunkte der Hygiene aufgefafst und demgemäfs behandelt worden sind. Deshalb werden sich Wiederholungen des beim Turnen Gesagten kaum immer vermeiden lassen. Die erste der Fragen, welche Se. Majestät der Kaiser in der Sitzung vom 4. Dezember in seiner Ansprache selbst darlegte, lautet, wie bereits erwähnt: „Was soll aufser dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene geschehen?“ und die fünfte und sechste: „Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt und dadurch auch der noch durch andere Mittel zu bekämpfenden Überbürdung für die Zukunft vorgebeugt?“ Im Verlauf seiner Ansprache äufserte der Kaiser: „Die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten, namentlich die Kurzsichtigkeit der Schüler, sind wahrhaft erschreckend, und für eine Anzahl von Krankheitserscheinungen fehlt es an einer allgemeinen Statistik noch. Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande diene. Diese Masse der Kurzsichtigen ist meist nicht zu gebrauchen, denn ein Mann, der seine Augen nicht brauchen kann, wie will der nachher viel leisten? In Prima steigert sich in einzelnen Fällen die Zahl der Kurzsichtigen bis auf 74 Prozent. Ich kann aus eigener Erfahrung sagen, dafs wir, trotzdem wir in Kassel ein sehr gutes Zimmer hatten, das Lehrerkonferenzzimmer, mit einseitigem schönen Licht und guter Ventilation, die auf Wunsch meiner Mutter angebracht wurde, doch unter 21 Schülern 18 mit Brillen hatten und 2 darunter, die mit der Brille nicht bis an die Tafel sehen konnten. Diese Sachen verurteilen sich von selber, da mufs eingeschritten werden, und deshalb halte Ich es für sehr dringend, dafs die Frage der Hygiene schon in den Vorbereitungsanstalten für die Lehrer aufgenommen werde, die Lehrer einen Kursus darin erhalten und die Bedingung daran geknüpft wird, jeder Lehrer, der gesund ist, mufs turnen können und jeden Tag soll er turnen.“

Zunächst ist auf die achte Frage einzugehen, da mit dieser auch die erste und sechste des Kaisers zugleich mit behandelt wird.

Die achte Frage lautet: „Inwieweit ist es, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden, möglich, durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klassen?“

Der Berichterstatter Dr. Schiller will in seinen Thesen aus Rücksicht auf die Gesundheitpflege bis Quarta einschliefslich die Hausarbeit und auf allen Stufen zum Zweck der Bekämpfung der Schulmyopie die häusliche Schreibarbeit möglichst beschränken.

In seinen Ausführungen bemerkte er, dafs infolge der von ihm an seiner Anstalt getroffenen Einrichtungen Professor Dr. von Hippel auf Grund eingehender neunjähriger Untersuchungen der Augen der Schüler eine bedeutende Abnahme der Myopie in den letzten fünf Jahren bekundet und als Ursache dieser Erscheinung die konsequente Durchführung des Prinzips, den Schwerpunkt des Unterrichts in die Schulstunden zu legen und jede unütze, mehr mechanische Naharbeit in und aufser der Schule zu vermeiden, bezeichnet habe (S. 428).

Dr. Graf verlangt in seinen Thesen beschränkte Schülerzahl der Klassen und der ganzen Anstalt, will den Klassenunterricht in den Händen weniger Lehrer sehen; die Vormittagsstunden sollen womöglich dem eigentlichen Unterricht, die Nachmittage den Turn- und Exerzierübungen u. s. w. gewidmet sein. Den Verhältnissen des Schullokals ist erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken; ein Schularzt ist anzustellen.

Dr. Graf weist in seiner Rede auf die Untersuchungen in Schweden, Norwegen und Dänemark und besonders auf das bahnbrechende Werk von Axel Key hin; er schliefst sich demselben an, wenn er sagt: „Die Forderungen der Hygiene müssen in acht genommen werden, ob sich eine Überanstrengung in der Schule findet oder nicht, ob die Schule bisher nachweislich schädigend auf den Gesundheitszustand der Schüler eingewirkt hat oder nicht.“

Einen Anhalt bietet das Verhältnis der zum Militärdienst tauglich Befundenen, also speziell der Einjährig-Freiwilligen zu den Dreijährigen. Eine besonders hervorragende Rolle spielt die Kurzsichtigkeit, die Myopie, und es steht fest, „dafs die Zahl der myopischen Schüler in den höheren Lehranstalten gröfser ist und stärker anwächst, als in den parallelen Altersklassen derselben Bevölkerung“.

„Wie weit eine Herabminderung des feinen Gehörs konstatiert und der Schule zur Last gelegt werden kann, ist nicht festgestellt.“

Eine häufig beobachtete Krankheit ist die Skoliose, die seitliche Rückgratsverkrümmung, wenn auch mehr bei der weiblichen Jugend.

Inwieweit Selbstmord und Geisteskrankheiten unter den Schülern höherer Lehranstalten häufiger vorkommen und den Schulen zur Last zu legen sind, ist noch nicht festgestellt. Sicher ist, „dafs Kongestionen, Kopfweh, Nasenbluten ebenso sehr häufig beobachtet sind, wie Schwächezustände aller Art, sogenannte Nervosität, schlechte Ernährung des Körpers, schlaffe Muskulatur. Für alle diese Dinge ist sicherlich die Schule allein nicht verantwortlich zu machen. Die Verhältnisse des Hauses, die Lebensgewohnheiten, gesellige Freuden und namentlich — ein sehr wichtiges Moment — die Zeit der Geschlechtsreife mit ihren Folgen spielen eine grofse Rolle. Aber das ändert alles nichts an der uns gestellten positiven

Aufgabe, dafs die Schule neben der Pflege des Geistes auch die des Körpers zu ihren Pflichten zählen mufs“ (S. 436).

Aber, führt Dr. Graf weiter aus, man darf durch übermäfsige Rücksicht und Schonung nicht Verzärtelung eintreten lassen; „wir dürfen die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüfsen, welche für unser Volk im Wettbetrieb ebenso wichtig ist, als wie die Gymnastik des Körpers.“

Die letzte von Dr. Graf aufgestellte These behandelt den Schularzt, für den er sich warm ausspricht: „nicht für den von oben her dekretierenden und reglementierenden Arzt, aber wohl für den treu beratenden Sachverständigen“.

Der Vertreter des Königl. Ministeriums, Oberstabsarzt Dr. Werner erörterte die Frage: „Entspricht die körperliche Entwickelung der Schüler den berechtigten Anforderungen der Heeresverwaltung oder besteht etwa ein hemmender Einflufs auf die körperliche Entwickelung der Schüler und wie ist diesem vorzubeugen? Sein Gedankengang war etwa folgender: Die Bedingungen für eine kräftige körperliche Entwickelung erscheinen infolge der materiellen Lage und der äufseren Lebensverhältnisse durchschnittlich besser auf seiten der Zöglinge höherer Schulen, als der im gleichen Alter stehenden, aus den niederen Schulen hervorgegangenen; es sollte also anzunehmen sein, dafs sich dies geltend mache durch eine gröfsere Zahl zum Militärdienst Tauglicher. Thatsächlich aber stellte nach Ermittelungen aus den Jahren 1888 und 1889 sich die Zahl der Tauglichen unter den zum einjährigen Dienst Berechtigten geringer: 1889 52,5 Prozent Taugliche, 47,5 Prozent Untaugliche, während von den anderen Gestellungspflichtigen 56,5 Prozent tauglich, 43,5 Prozent untauglich waren. 1888 betrug letztere Zahl sogar nur 38,4 Prozent. Eine Umfrage bei den betreffenden Militärärzten hat zu dem „ganz überwiegend dahin lautenden Urteil geführt, dafs die körperliche Beschaffenheit und die darauf beruhende Wehrhaftigkeit bei der Masse der zum einjährigen Dienst Berechtigten minderwertiger ist, als bei den dreijährig Dienstpflichtigen. Es liegt hiernach die Vermutung nahe, dafs auf die körperliche Entwickelung der ersteren Kategorie hemmende Einflüsse zur Geltung kommen, welche die in der äufseren Lebenslage berührenden Vorteile für eine kräftigere Ausbildung des Körpers überragen“.

Wenn nun auch die entwickelungshemmenden Einflüsse in der Schule nicht zu hoch sind, „so sind sie doch wohl geeignet, die Bestrebungen zu unterstützen, welche eine Hebung der körperlichen Tüchtigkeit der Zöglinge höherer Lehranstalten durch die Schule zum Ziele haben“.

Den hauptsächlichsten Grund der zeitigen Untauglichkeit der 671 jungen Leute von 1396, welche sich zum Herbsttermin 1890 bei den Truppen in Berlin und Lichterfelde zum einjährigen Dienst gemeldet hatten, bildete: zurückgebliebene körperliche Entwickelung, schwacher Knochen- und Muskelbau, schwache Brust. 380 mufsten aus diesem Grunde zurückgestellt werden. Die seit einer Reihe von Jahren angestellte Unter-

suchung ergiebt bei 55,1 Prozent Schwächlichkeit als Grund der Untaugligkeit und zwar bei den geringsten körperlichen Anforderungen seitens der Heeresverwaltung.

Von anderen Gründen der Untauglichkeit treten auffällig hervor die Herzfehler und die Sehstörungen infolge von Kurzsichtigkeit. Erstere sind bei den Einjährig-Dienstpflichtigen wenigstens dreimal gröfser als bei den sonstigen Gestellungspflichtigen. Es sind diese Herzfehler vielfach „nervöse“, also Störungen der Nerventhätigkeit zuzuschreiben, welche nach Behauptung namhafter Nervenärzte unter den Schülerkrankheiten heutzutage einen immer wachsenden Umfang annehmen.

Betreffs der Kurzsichtigkeit ist ja festgestellt, „dafs das im kindlichen Alter vorwiegend als weitsichtig veranlagte Auge während der Schulzeit durch die Naharbeit häufig kurzsichtig wird, und dafs diese Kurzsichtigkeit mit der Dauer des Schulbesuchs und den steigenden Anforderungen an die Augen durch Naharbeit allmählich zunimmt (von 4—15 Prozent in Sexta bis 25—50 Prozent in Prima).

Von den 6853 zum einjährigen Dienst berechtigten jungen Leuten, welche zum Herbsttermin 1889 im I. bis XI. Armeekorps untersucht wurden, mufsten 6,6 Prozent wegen Kurzsichtigkeit höheren Grades als untauglich dauernd ausgemustert werden. Aber auch die Tauglichkeit der mit Kurzsichtigkeit mittleren und geringeren Grades zum Dienst Eingestellten ist für die Heeresleistung eine minderwertige. Mit Kurzsichtigkeit behaftet waren von den am 1. September 1890 im Dienst befindlichen 5000 Einjährig-Freiwilligen rund 30 Prozent, davon 36,6 Prozent Abiturienten der höheren neunklassigen Lehranstalten.

Die ursächliche Beziehung der Schülerkurzsichtigkeit zur Schulausbildung ist also nicht zu bezweifeln. Dafs dagegen mit Erfolg angekämpft werden kann, ist ebenfalls nicht zu bezweifeln. Im Kadettenkorps belief sich infolge der zweckmäfsigen Augenpflege 1882 bis 1887 die Zahl der Kurzsichtigen auf etwa 17 Prozent, während sie von Cohn für Gymnasien auf 26 Prozent angegeben wird. Der Prozentsatz ist von 1888—1890 noch erheblich geringer geworden (in Tertia von 31,2 auf 16,7, in Sekunda von 34,9 auf 20, in Prima von 34,2 auf 29,1, in Selekta von 35,4 auf 23,8 Prozent).

Es steht also fest, dafs von den zum einjährigen Dienst angemeldeten jungen Leuten etwa ein Viertel ungenügend für den Waffendienst erscheint. Wenn als Untauglichkeitsgrund zwar nicht, wie für die Kurzsichtigkeit, die Abhängigkeit von der Schulausbildung feststeht, vielmehr vielfach häusliche, Familien- und andere Lebensverhältnisse mit in Rechnung zu ziehen sind, so wird „die Schule doch ausgleichend und bessernd eintreten können, und zwar teils selbstthätig, teils mittelbar durch Beispiel und Belehrung“. „Entlastung der Schüler von übermäfsiger geistiger, insbesondere Gedächtnisarbeit, ein gesunder Wechsel zwischen geistigen und körperlichen Übungen, ausgiebige und streng geregelte Pflege der letzteren neben jenen, volle Berücksichtigung der erfahrungsmäfsigen

oder wissenschaftlich festgestellten Forderungen der Gesundheitslehre in der Schule und Einwirkung der Beobachtung derselben auch aufser ihr, in Haus und Familie, längerer Aufenthalt und mehr Bewegung der Schüler im Freien, in Luft und Licht.“ Das sind die Anforderungen Dr. Werners an die Schule (S. 447).

Er stellt übrigens als erfreuliche Thatsache hin, dafs in den letzten Jahren die Leistungsfähigkeit der Einjährig-Freiwilligen sich gehoben habe.

Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Wehrenpfennig bemerkte, gestützt auf die Zusammenstellungen der Zivil-Vorsitzenden der Prüfungs-Kommissionen und der General-Kommandos von den Jahren 1877 bis 1881, dafs von 47 054 mit Berechtigungsscheinen versehenen jungen Leuten als dauernd dienstuntauglich nicht ganz 22 Prozent ausgemustert wurden, was aber der Angabe des Dr. Werner, wie derselbe erwidert, insofern nicht widerspricht, als seine Angaben sich auf die als zeitlich untauglich zurückgestellten mit bezögen. Es war eine Gegenüberstellung von einem Jahresergebnis der körperlichen Untersuchung der einjährigen und dreijährigen Dienstpflichtigen (S. 461).

Auf diese Frage kommt Major Fleck, Vertreter des Kriegsministeriums, in der achten Sitzung (S. 531), wieder zurück. Er bemerkt, dafs die von Dr. Werner angezogenen Zahlen über die zum Heeresdienst nicht Tauglichen allerdings sowohl die dauernd als die zeitlich Untauglichen enthalten und insofern nur einen relativen Wert haben, gleichwohl aber militärisch von der gröfsten Bedeutung sind, da ja bei einer plötzlichen Mobilmachung eben die ganze Zahl, also etwa 50 Prozent der Dienstpflichtigen fehlen würde.

Major Fleck betonte weiterhin die Vorbildung der jungen Philologen in der Gesundheitspflege und bemerkte, dafs die Lehrer und Offiziere in den Kadettenanstalten durch die Anstaltsärzte auch Unterweisung in der Gesundheitspflege erhalten, die nun ihrerseits die Zöglinge belehren.

Der dritte Mitberichterstatter in der siebenten Sitzung, Dr. Göring, ging ebenfalls auf die sechste Frage des Kaisers ein und betonte folgende Hauptpunkte:

„1. Die Forderungen der Hygiene sind auf jedes Schulgebäude, auf Ventilation, Heizung u. s. w. anzuwenden.

2. Die Schulinspektoren müssen einen Kursus in der Hygiene durchmachen, damit sie die Verstöfse gegen die Gesundheitspflege beurteilen können.

3. Jeder künftige Lehrer mufs in der Hygiene unterrichtet werden. Die heute bereits thätigen Lehrer müssen die Kurse nachholen, damit sie die auf die Schüler schädlich einwirkenden Licht-, Luft- und Wärme-Verhältnisse beurteilen können und wissen, wie Ermüdung des Gehirns, Nervenüberreizung, Blutarmut, Muskelschwäche und Sinnesschädigung bei den Schülern zu verhüten ist.

4. Die Schüler selbst müssen sozusagen n der Hygiene aufwachsen, praktisch insofern, als täglich vor ihren Augen die Gesundheitspflege geübt wird, theoretisch durch Einprägung der Grundsätze der Gesundheitslehre.“ (S. 448.)

Auf der unteren Stufe will Dr. Göring die Gesundheitslehre mit dem Religionsunterricht, auf der Mittelstufe mit der Naturkunde verbunden, auf der Oberstufe systematisch behandelt wissen. Auch Samariterübungen sollen stattfinden, ihre Praxis soll im Turnunterricht gezeigt werden.

Die Hygiene bekämpft die Überbürdung durch Regelung des Ausgleichs zwischen Körper- und Geistesarbeit. Sie fordert, dafs die Nachmittage für körperliche Thätigkeit, für Turnen, Militärübungen, für Jugendspiele freibleiben. Es mufs also, wie Dr. Göring in seiner zweiten These sagt, „der Erholung des Schülers das gleiche Zeitmafs zufallen wie seiner Arbeit“. Was Dr. Göring des weiteren betreffs der Kindergärten im Fröbelschen Sinne, der Beschäftigung der Knaben im Schulgarten vom sechsten bis vierzehnten Jahre bemerkt, gehört nicht hierher.

Aufser den Ausführungen über das Turnen, Spielen und andere Leibesübungen berührte Dr. Eitner auch die Schulhygiene und besprach besonders die baulichen Einrichtungen der Schule vom gesundheitlichen Standpunkt.

Der Mitberichterstatter Dr. Güfsfeldt-Berlin verlangte Beschränkung der Zahl der wissenschaftlichen Stunden auf 24.

Fürstbischof Dr. Kopp-Breslau äufserte sein Bedenken, dafs der Nachmittag lediglich den Spielen und der körperlichen Erholung gewidmet werde; die Jugend dürfe in der Vermeidung der Überbürdung nicht die Energie des Geistes einbüfsen. Gegen die Myopie könne der Schularzt am besten einschreiten.

In der achten Sitzung behandelte Graf Douglas-Berlin die Hygiene und erinnerte an die im hygienischen Institut gehaltenen Kurse für Lehrer.[1] Er verbreitete sich dann über die Bedeutung der Hygiene und über die Wichtigkeit der allgemeinen Vorbildung in derselben, erinnerte daran, dafs auf seinen Antrag das Abgeordnetenhaus vor einigen Jahren die Kgl. Staatsregierung ersucht hatte, auf den technischen Hochschulen, technischen Unterrichtsanstalten aller Art, wie auf den Lehrerseminaren Vorlesungen über die erste Hilfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen anzuordnen. Da sich die Durchführung seines Antrags bewährt habe, ersucht er die Versammlung, zu beschliefsen, „gelegentlich des Turnunterrichts einen Kursus im Samariterdienst einzuführen“ (S. 515). Graf Douglas belegte die Notwendigkeit durch statistische Angaben und bemerkte, dafs auf mehreren preufsischen Gymnasien und ebenso auf den darmstädtischen solche Samariterkurse bereits eingerichtet seien. Es müsse aber noch viel mehr geschehen.

Herr von Schenckendorff spricht seine volle Übereinstimmung mit den Douglasschen Anschauungen aus und ist besonders auch dafür, dafs künftig auch den Primanern Gelegenheit gegeben werde, sich im

[1]) Vgl. Jb. III A 90. Über dieselbe vergl. auch F. Steger: Die Förderung der Gesundheitspflege in den Schulen. Ergebnisse des schulhygienischen Kursus in Berlin vom 17. bis 22. Dezember 1888. Merseburg 1889, Stollberg.

Samariterdienst zu üben, schon deshalb, da bei vorkommenden Unglücksfällen auf dem Turnplatz, ja auch ganz allgemein in der Schule dann rasch die erste Hilfe gesichert wäre.

Auch Pastor D. von Bodelschwingh stimmt Graf Douglas bei. Er meint, ein Arzt müfste in Zusammenhang mit der Turnstunde, ohne eine Last aufzubürden, die einfachsten Verbände anlegen lehren, auch die übrigen Übungen leiten (S. 536).

Freiherrn von Heeremann ist es zweifelhaft, ob das Gymnasium ein geeigneter Ort für solche Bestrebungen sei. Er fürchtet, dafs sie hier leicht in eine eigenartige Spielerei ausarten. Aber an den Universitäten müsse die Sache theoretisch und praktisch betrieben werden.

Fürstbischof Dr. Kopp ist ebenfalls der Samariterthätigkeit geneigt, und auch auf den Universitäten finde der Samariterunterricht überall da Anklang, wo sich geeignete Persönlichkeiten seiner annehmen. Besonders für die Theologen sei er von grofser Bedeutung.

Dr. Schiller ist der Ansicht, dafs mit einiger Vorsicht der Samariterunterricht wohl durchgeführt werden könne. Nur müfsten die Ärzte, besonders auch die Militärärzte das entsprechende Entgegenkommen zeigen.

Darauf erwiderte Oberstabsarzt Dr. Werner in der folgenden — neunten Sitzung (S. 636). Er bemerkte, dafs bereits im Januar 1885 im Anschlufs an die Samariterbewegung vom Kriegsministerium den obersten Kommandobehörden der Truppen zur Erwägung gegeben worden sei, die Unterweisung über die erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen durch die Militärärzte an Offiziere und Mannschaften eintreten zu lassen, soweit sie nicht schon bei der regelmäfsigen Ausbildung der Krankenpfleger stattfinde.

Zur Förderung ähnlicher Bestrebungen in der Bevölkerung seien nicht nur Militärärzte, sondern auch Militärlazarette zur Verfügung gestellt.

Für die Schülerunterweisung und Bildung von Schüler-Sanitätskolonnen, wie sie in Hessen in Angriff genommen seien, sei den Militärärzten bereits im Herbst 1889 die Erlaubnis zur Ausbildung und Unterweisung der Schüler erteilt und sei der Corps-Generalarzt des XI. Armeecorps ersucht worden, diese Ziele nach Möglichkeit zu unterstützen.

Es wurde schliefslich von der Versammlung folgende Fassung angenommen:

„Begünstigung der Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene, Kontrolle der letzteren durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene, sowie in der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen.“

Der Berichterstatter in der zehnten Sitzung (S. 681 ff.) zu Frage 15 (der Frage 7 des Kaisers): „Wie ist die Kontrolle gedacht, ohne welche all das wohlmeinend Geplante doch nur auf dem Papier steht? Ist hinreichend auf regelmäfsige, aufserordentliche Revisionen durch die ver-

schiedenen Oberbehörden Bedacht genommen?“ Provinzial-Schulrat Dr. Deiters führt aus, man werde sich mit der Einrichtung einer Kontrolle der Gesundheitsverhältnisse in der Schule durch einen Schularzt wohl befreunden, wenn der Einflufs des letzteren, namentlich die gegenseitigen amtlichen Beziehungen, klar begrenzt werden. In dem Berichte der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen von 1888[1]) werde es als wünschenwert bezeichnet, dafs die Ärzte an der Schulaufsicht in gröfserem Mafse beteiligt werden. Diese solle sich auf Neubauten, die Umgebung der Schule, Trinkwasser u. s. w. beziehen; dagegen lasse sich nichts sagen. Dann fährt Dr. Deiters fort: „Weiter soll der Aufsicht des Schularztes unterliegen der Gesundheitszustand der Schüler, natürlich nur, soweit dabei der Unterricht, der Einflufs der Schule selbst in Betracht kommt. Deshalb möchte ich zweifeln, ob eine Untersuchung des Gesundheitszustandes thunlichst bald nach Aufnahme in die Schule nicht zu Konflikten mit der Familie und dem Familienarzte führen könnte. Aber es dürften dem Schularzt alle die Mühewaltungen obliegen, welche mit den Schulverhältnissen eng zusammenhängen, z. B. Abwehr ungünstiger Einflüsse des Lokals, schlechtes Licht, überfüllte Klassen, Sitzplätze, Hinweisung auf ansteckende Krankheiten der Kinder; dafs in solchen Dingen der Arzt in geeigneter Weise eingreift, halte ich für sehr zweckmäfsig. Ich möchte dem Schularzt sogar noch mehr aufbürden; ich möchte, dafs ihm das Dispensationswesen bezüglich des Turnens übertragen würde. Die Ärzte gehen dabei oft von sehr verschiedenen Grundsätzen aus und es wird dem Direktor nur wünschenswert sein, wenn er ermächtigt wird, sich an einen zu halten, der in Beziehung zur Schule steht und das Interesse der Schule mit zu wahren hat. Namentlich die Überwachung des Einflusses der Schule auf die Sehkraft der Schüler, das Verbot der überflüssigen Brillen und Kneifer möchte ich dem Schularzt übertragen sehen.“

„Dagegen habe ich Bedenken gegen einen Satz des Berichts der wissenschaftlichen Deputation, dafs die Schulärzte sich an den Lehrerkonferenzen beteiligen sollen. Man würde sich da doch von beiden Seiten beeinträchtigt fühlen, und ich möchte meinen, dafs der Direktor das natürliche Organ der Vermittlung hier bildet. Überhaupt müfste die entscheidende Stimme des Schularztes auf die dringlichsten Fälle beschränkt bleiben und die Verantwortlichkeit des Direktors und der Schulbehörden in keiner Weise beeinträchtigt werden.“

Dafs regelmäfsig sich wiederholende Untersuchungen der Baulichkeiten vom medizinischen Standpunkt eintreten, damit ist Dr. Deiters sehr einverstanden.

Den Schularzt müfste die Schulverwaltuug bestimmen, er müfste am Orte selbst wohnen, am besten, wenn er schon sonst der Anstalt als Mitglied des Kuratoriums u. s. w. nahestehe. Die höhere Revisionsinstanz würde der Medizinalbeamte der Kgl. Regierung sein.

---

[1]) Vgl. Jb. III A 93.

Der Einfluſs des Arztes auf die Schule, will Dr. Deiters, soll doch immer nur in gewissen Grenzen sich halten; das liegt auch in der von ihm vorgeschlagenen und angenommenen These: „Für die Kontrolle des Unterrichts und der Erziehung an den höheren Schulen genügen die vorhandenen Aufsichtsorgane.“

Die Stellung der bayerischen Staatsbehörden zur Schularztfrage kann man vorläufig als eine abwartende bezeichnen.

In der Ärztekammer von Oberbayern hatte 1888 der ärztliche Bezirksverein Ingolstadt folgenden Antrag gestellt: „Die Ärztekammer wolle beschlieſsen, an die Kgl. Staatsregierung das Ersuchen zu richten, die Anstellung von staatlich besoldeten Schulärzten zum Zweck der hygienischen Überwachung sämtlicher Schulen geneigtest in Erwägung zu ziehen.“

In der Sitzung vom 9. Oktober 1888 wurde von der Ärztekammer darauf folgende motivierte Tagesordnung angenommen: „Die oberbayerische Ärztekammer spricht in der Überzeugung von der hohen Wichtigkeit und Notwendigkeit einer ständigen, fachmännisch-hygienischen Überwachung der Schule und im Hinblick auf das Vorgehen anderer Staaten in dieser Frage ihr volles Einverständnis mit den dem Antrage des Bezirksvereins Ingolstadt-Pfaffenhofen zu Grunde liegenden Anschauungen und Bestrebungen aus, geht aber in Anbetracht des Umstandes, daſs das zur Erreichung des Zieles beantragte Mittel der Anstellung staatlich besoldeter Schulärzte gegenwärtig praktisch undurchführbar und der Antrag mithin aussichtslos erscheint, über denselben zur Tagesordnung über.“

Das Königl. bayerische Staatsministerium des Innern aber gab auf die 1888 stattgehabten Verhandlungen der Ärztekammern unter dem 17. Juli 1889 den Bescheid, daſs die Anstellung staatlich oder gemeindlich zu remunerierender Schulärzte noch nicht „bereift“ sei. Es sei zunächst abzuwarten, wie weit die den Amtsärzten pflichtmäſsig obliegende dienstliche Aufsicht über die Schulgesundheitspflege unter Mitwirkung von praktischen Ärzten ausreiche. [1])

Bereits in den JB. II A 73 ist auf den Professor Axel Key, dessen auch Dr. Graf gedacht hat, hingewiesen worden. Seine *Schulhygienischen Untersuchungen* aus dem Jahre 1885 sind durch die Bearbeitung des Dr. Leo Burgerstein auch in Deutschland bekannt geworden, nnd es muſs dies Werk hier um so mehr eingehend besprochen werden, als dasselbe als grundlegend für ähnliche Arbeiten für alle Zeiten zu bezeichnen ist.

Nach einem geschichtlichen Überblick bespricht Key zunächst die „wichtigsten Umstände, welche bei Beurteilung des Einflusses der Schule auf die Gesundheit der Schuljugend in Betracht zu ziehen sind“ und hebt ganz besonders das viele Stillesitzen und die damit zusammenhängende

---

[1]) Vgl. Zeitschrift für Gesundheitspflege 1889 S. 77 ff. und S. 537 f. — Die Schrift: „Das Recht der Gesundheitsverwaltung in Bayern. Systematisch dargestellt von Dr. Max Seydel, Freiberg i. B. 1890, Mohr“ berührt die Schulgesundheitsfrage nicht.

Unzulänglichkeit der Körperbewegung in ihrem schädlichen Einflufs auf die Gesundheit der Schulkinder hervor.

Nach den 1883 angestellten Untersuchungen konnten von Schülern der höheren Schulen in Schweden blofs 55,2 Prozent als gesund, d. h. frei von ernsteren langwierigen Krankheiten oder Leidenszuständen bezeichnet werden, während 44,8 Prozent mit solchen behaftet waren. Die höchste Kränklichkeit aber herrschte auf der „Lateinlinie" bis 50,2 Prozent hinaufgehend; auf der „Reallinie" und auf der „gemeinsamen Linie" war der Krankenprozentsatz nahe um 10 Prozent niedriger; am besten stand es auf der Reallinie. Es wird dies weiter ausgeführt.

Mit eingehendster Statistik, mit zahlreichen Tabellen und graphischen Darstellungen werden die einzeln aufgenommenen Leidenszustände besprochen: die Bleichsucht, das in den untersten Klassen aller Schulen am häufigsten vorkommende Leiden, nämlich 15 bezw. 14,5 und 16,8 Prozent; sie geht in den vollklassigen Schulen, auf der Lateinlinie und Reallinie abwärts; in der untersten Klasse ist nahezu jeder 7. damit behaftet, in der oberen VII. Klasse ist jeder 8. bis 9. Schüler der Lateinlinie, jeder 13. der Reallinie bleichsüchtig. Der Kopfschmerz (in den vollklassigen Schulen 13,5, in den dreiklassigen 9,6 Prozent); das Nasenbluten; die Appetitlosigkeit; „andere Augenleiden als Kurzsichtigkeit"; Skrofulose; Nervosität (in den vollklassigen Schulen 2 und den dreiklassigen 1,6 Prozent); Rückgratsverkrümmungen (in den vollklassigen Schulen 1,5, in den dreiklassigen 1,0 Prozent). Andere langwierige Leiden der Schüler sind Krankheiten der Lunge, des Kehlkopfes, des Magens und Darmkanals, Bruchleiden[1]), Herzleiden mit sehr bestimmt hervortretender Steigerung in den höheren Klassen der Schule, Krankheiten der Gelenke und des Knochensystems u. s. w., Ohrenleiden, Rheumatismus, „schwache Gesundheit". Es werden nun die einzelnen Schulen Stockholms besprochen. Ein Vergleich mit gleichen Untersuchungen in Dänemark ergiebt einen höheren Krankenprozentsatz in Schweden als in letzterem Lande. Das Kapitel schliefst mit den bereits angeführten Worten über die Forderungeu der Hygiene.

Das IV. Kapitel behandelt die Kurzsichtigkeit besonders. Durchschnitt der Zahl der Kurzsichtigen an den vollklassigen Schulen 15,2, an den fünfklassigen 10,3, an den dreiklassigen 6,6 Prozent. An ersteren Schulen stieg der Prozentsatz in den obersten Klassen der Lateinlinie auf 37,3, in der Reallinie auf 21 Prozent. An 35 untersuchten vollklassigen Schulen schwankte der Prozentsatz der Myopen überhaupt zwischen 10 und 22 Prozent.

Viel Bemerkenswertes bietet das V. Kapitel: „Arbeitszeit". Es war jedem Schüler ein Formular zur Mitteilung bezw. Übermitttelung an die

[1]) Dieselben sind anscheinend geringer als in manchen Gegenden Deutschlands. Dem Berichterstatter wurden in einzelnen preufsischen Provinzen Bruchleiden als der bei weitem vorherrschende Grund der Dispensation vom Turnunterricht bezeichnet.

Eltern oder deren Stellvertreter gegeben worden, in welchem bestimmte Fragen, sich beziehend auf den Unterricht aufserhalb des eigentlichen, obligatorischen Schulunterrichts, also des fakultativen Unterrichts in den Sprachen (z. B. Hebräisch), im Zeichnen, in der Musik, der Gymnastik, Handfertigkeit, auch den Konfirmandenunterricht mitgerechnet, zu beantworten waren: wieviel Stunden täglich in der Woche aufserhalb der Schulzeit hierauf und auf die Anfertigung von häuslichen Schularbeiten verwendet wurden. Diese Angaben, deren Zuverlässigkeit auf das sorgfältigste überwacht und geprüft wurde, statistisch verwertet, ergaben von 7 Stunden aufsteigend für die obersten Klassen täglich 11 Stunden bis 11 Stunden 20 Minuten Arbeitszeit überhaupt und zwar in der Hauptsache übereinstimmend in der Latein- und Reallinie.

Es sei noch bemerkt, dafs in den vier ersten, d. h. untersten Klassen für die Gymnastik überall 3 Stunden für die Woche oder etwas darüber, also für den Tag eine halbe Stunde, in der V. etwa 4 Wochenstunden, in der VI. und VII 1 45 bis 48 Minuten täglich, in VII 2 blofs 20 Minuten für den Tag angesetzt waren.

Als mittlere obligatorische Arbeitszeit in der Schule selbst ergaben sich, die Gymnastik mit eingerechnet, 33 bis 40 bezw. 39,9 Stunden wöchentlich, ohne Gymnastik 30 bis 35,5; als mittlere Arbeitszeit für obligatorische Arbeit zu Hause von 1,21 bis 5,11 bezw. 5,5 Stunden täglich.

Die Befreiung von den gymnastischen Übungen an den vollklassigen Schulen, von denen überhaupt hier nur die Rede sein soll, stieg von 7,5 bis 18,9 Prozent in der VII 1 und 32,3 Prozent in der VII 2 Klasse der Gymnasiallinie und 19,2 in der VII 1 und 26,7 Prozent in der VII 2 Klasse der Reallinie. Von 11 396 Schülern waren im Frühjahrstermin 1883 vom gymnastischen Unterricht befreit wegen Krankheiten in den Gesichts- und Gehörorganen 9, im Nervensystem 8, in den Zirkulationsorganen 174, in den Atmungsorganen 132, in den Verdauungsorganen 35, in den Harn- und Geschlechtsorganen 15, in den Bewegungsorganen 235, wegen Mifsbildung 71, wegen Bruchs 132, allgemeiner Schwäche 151, wegen anderer Krankheiten 53 (anderweitig 50?), im ganzen 1065 Schüler oder 9,42 Prozent.

In ähnlicher genauer Weise werden über die freiwillige Arbeit in der Schule, über aufserhalb der Schule und Schularbeit erhaltenen und erteilten Unterricht, über Fertigkeiten (Gymnastik eingerechnet), über die Konfirmandenvorbereitung statistische Angaben gemacht,

Ich mufs mich weiterer ausführlicher Mitteilungen aus dem Keyschen Buche enthalten. Nur folgende kurze Angaben: Das VI. Kapitel bespricht den Einflufs der Arbeitszeit auf den Gesundheitszustand der Schüler; das VII. das Vermögen der Schüler, dem Unterricht zu folgen; das VIII. die Schlafzeit (von 11 Stunden Schlaf bis zu 9 Stunden; in Upsala z. B. waren von 585 Schülern über die mittlere Schlafzeit 61,3 Prozent gesund, 38,7 Prozent krank, unter der mittleren Schlafzeit 50,3 Prozent gesund,

49,7 Prozent krank). Das IX. Kapitel bespricht die Schullokale (auch hier Klagen über Heizung und Ventilation; „es wurden grofse Auslagen gemacht, ohne die Hilfe ausreichender hygienischer Einsicht in Anspruch zu nehmen"). Auch die Wohnungsverhältnisse aufserhalb der Schule werden im X. Kapitel erörtert.

Viel Bemerkenswertes, vielleicht das Interessanteste bietet das XI. Kapitel: „Körperentwickelung der Schüler in verschiedenem Alter." Es folgen Kapitel XII: „Vergleiche", besonders zwischen den schwedischen und dänischen Schulen und ein „Vorschlag", den Key selbst macht. Er verlangt für Mahlzeiten und gehörige Ruhe während des Verlaufs des Tages, vor allem unmittelbar nach den Mahlzeiten 3 Stunden (leichte Mahlzeit des Morgens, kräftiges Frühstück mit gehöriger Ruhe um 11 bis 12 oder nach 12 Uhr, zwischen 3 und 4 Uhr Hauptmahlzeit in der Familie, nach längerer Rast Anfertigung der Nachmittagsarbeit, dann Abendmahlzeit und nach längerer Ruhepause zu Bette gehen oder sich wieder an die Arbeit begeben).

Betreffs der auch von ihm verlangten Spiele bezieht sich Key auch auf den Gofslerschen Spielerlafs, den Burgerstein in einer Fufsnote „unschätzbar wertvoll" nennt. An täglicher Zeit für Spiele, Körperbewegung und Übungen samt der für andere freiwillige Beschäftigung schlägt Key für das siebente Lebensjahr (erste Schulklasse) 6 Stunden, mit fortschreitendem Alter weniger, für das 18. Lebensjahr 2 Stunden und 30 Minuten vor; Arbeitszeit für Schule und Haus mit Einrechnung von Gesang und Gymnastik für das 7. Lebensjahr täglich 2 bis 3, aufsteigend bis zu 9 Stunden im 18. Jahre.

„Einen vollkommen freien und ledigen Nachmittag" und zwar jede Woche sollen die Schüler erhalten.

Das VIII. Kapitel behandelt „die hygienische Aufsicht". Dr. Key teilt einen im Auftrag der Gesellschaft der schwedischen Ärzte von ihm mit fünf anderen Ärzten, von denen vier bereits als Schulärzte fungierten, aufgestellten Plan für die Stellung und Pflichten eines Schularztes mit.[1]) Derselbe mufs die tägliche hygienische Aufsicht in der Schule haben; er mufs die wiederholten Untersuchungen sämtlicher Schüler betreffs ihrer Körperbeschaffenheit und ihres Gesundheitszustandes nebst Wägungen und Messungen und das Anpassen der Subsellien vornehmen; auch das Hörvermögen der Schüler beachten, das Sehvermögen untersuchen; die Teilnahme an der Gymnastik bestimmen; mittellose Schüler in Krankheitsfällen umsonst behandeln. Ansteckende Krankheiten mufs er besonders beachten, doch darf er nicht etwa wegen Ausbruchs einer epidemischen Krankheit die Schliefsung der Schule allein anordnen. Ferner gehören zu des Schularztes Obliegenheiten monatliche Inspizierung aller jener Ein-

[1]) Seine eigenen Anschauungen über den Schularzt hat Prof. Dr. Burgerstein in einem Vortrag entwickelt, über den in Jb. II A 73 berichtet worden ist. Vgl. auch Burgersteins Schrift „Die Gesundheitspflege in der Mittelschule", Jb. II A 74.

richtungen, welche einen hygienischen Zweck haben, wie Reinhaltung, Luftwechsel u. s. w., ebenso ist beim Bau neuer Schulen sein hygienisches Gutachten einzuholen.

Dem Schularzt ist ein hygienischer Assistent beizugeben, der besonders auch die tägliche Aufsicht und Kontrolle über die sanitären und hygienischen Verhältnisse führt (Burgerstein hält besonders die Turnlehrer für geeignet).

Dafs auch Lehrer einige Einsicht in die Schulhygiene erlangen sollen, betont Key ausdrücklich.

Die schulhygienische Sektion der II. allgemeinen Lehrerversammlung in Stockholm 1884 fafste folgende Beschlüsse: „Die Sektion drückt es als ihre Ansicht aus, dafs der Schularzt eine solche Stellung erhalten sollte, dafs er wirksamer als bisher in die hygienischen Verhältnisse der Schule eingreifen könnte, zu welchem Zweck er, wenn Fragen, welche die Schulhygiene betreffen, vorkommen, im Lehrerkollegium Sitz und Stimme haben sollte; seine Wohlmeinung sollte in allen solchen Fragen eingeholt werden; überdies sollte er die Befugnis haben, selbst Vorschläge zu machen, wenn er solche notwendig findet.“

Ein anderer Beschlufs war: „Die Sektion betrachtet es als in hohem Grade wünschenswert, dafs die Schullehrer auch Einsichten in die Schulhygiene, d. h. die Gesundheitsregeln haben, welche in acht genommen werden müssen, damit die Schüler nicht infolge des Schulbesuchs Schaden an ihrer Gesundheit nehmen, und dafs der Unterricht in dem fraglichen Gegenstande für die Lehrer der Mittelschulen passend im Zusammenhang mit dem Probejahrskurse und für die Volksschullehrer mit den Seminaren angeordnet werden könnte.“

Die Forderung Keys, dafs der Zentralverwaltung der Schule ein „medizinisch-hygienischer Sachverständiger“ zugeteilt werde, ist eine weitere Konsequenz seiner Anschauungen.

Das XIV. und letzte Kapitel umfafst die „Untersuchung der höheren Mädchenschulen“.

Zur Schularztfrage lautet der Titel einer Schrift von Dr. M. U. Theodor Altschul, deren zunächst zu gedenken ist. Der Verfasser giebt eine Übersicht über den bisherigen Verlauf und die Entwickelung dieser Frage, an die früheren Bestrebungen, besonders an das „System einer vollständigen medizinischen Polizei“ von Dr. J. P. Frank und dessen Betonung der Notwendigkeit der ärztlichen Aufsicht über die Schulen erinnernd, geht dann auf die Jetztzeit über und legt dar, was neuere Ärzte, wie Baginski, Cohn u. s. w. erstreben und verlangen, und was einzelne Staaten bereits für die Gesundheitspflege gethan, was erreicht haben.

Darauf begründet Dr. Altschul auch seinerseits die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten oder, allgemeiner gefafst, die Notwendigkeit der Einführung einer ärztlichen Aufsicht über die Schulen.

In 15 Sätzen fafst er die in den vorangegangenen Betrachtungen ausgesprochenen Grundsätze zusammen, aus denen folgende herauszuheben sind: „Der hygienische Unterricht in Lehrerseminaren ist zur Erreichung eines Verständnisses der hygienischen Anordnungen des Schularztes wünschenswert, kann aber nach keiner Richtung hin die ärztliche Schulaufsicht ersetzen.“ — Der Schularzt mufs nicht gerade ein „beamteter“ Arzt sein, — er bedarf (bei Wahrung seiner Selbständigkeit in unaufschiebbaren hygienischen Anordnungen) einer amtlichen Kontrolle, — er ist von Staat und Kommune gemeinschaftlich anzustellen, — die Zahl der von ihm zu beaufsichtigenden Schüler darf nicht über 2000 sich belaufen, — (die Hochschulen könnten durch den jeweiligen Professor der Hygiene nach der schulhygienischen Seite hin geprüft werden), — die Mitwirkung der Lehrer in gewissen Fragen ist unentbehrlich, — eine der wichtigsten Aufgaben des Schularztes ist die Morbiditätsstatistik, — zur vollständigen Organisation des Sanitätsdienstes überhaupt (und daher auch der Gesundheitspflege) wäre ein Gesundheitsministerium die ideale Lösung; zumindest aber mufs ein Reichs- und Ministerial-Schularzt gefordert werden.

Dr. Altschul entwirft darauf selbst eine Amtsordnung für Schulärzte und teilt in Beilagen die Beschlüsse der Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen, betreffend die Schularztfrage (Jb. III A 93), das „Statut in Sachen der Ausbildung und Anstellung der an Mittelschulen verwendeten Lehrer der Hygiene und Schulärzte“ in Ungarn, den „Bericht der lokalen Salubritätskommission über den Gesundheits- und hygienischen Zustand der Schule zu . . . (Commission de salubrité in der Schweiz) mit. In Lausanne und Basel hat man einen städtisch besoldeten Schularzt angestellt, dessen „Amtsordnung“ Dr. Altschul ebenfalls angiebt.

In dem Jb. III A 77 wurde die Stellung des Stadtschulrats Prof. Dr. Bertram in Berlin zur Schularztfrage berührt. Derselbe hat bei Gelegenheit der *Verhandlungen der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege zu Berlin* 1889 in der Sitzung am 25. Februar einen Vortrag „Über den gegenwärtigen Stand der Schularztfrage“ gehalten, in welchem er zunächst die Hygiene und Pädagogik, die wissenschaftliche Stellung beider, und die Gegensätze zwischen den Ärzten und Pädagogen betreffs der hygienischen Überwachung der Schule berührt. Er knüpft Betrachtungen an die Beschlüsse der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen, betreffend die Schularztfrage an und spricht bei dem Satz in den Beschlüssen: „Die gröfsere Beteiligung der Ärzte bei der Schulaufsicht soll auch dazu dienen, die durch die Schule für die Gesundheit der Schüler etwa hervorgebrachten Schäden im allgemeinen weiter zu erforschen“, sein Bedauern aus, dafs nicht auch die Förderung der Gesundheit durch die Schule erforscht werden solle. Einigermafsen habe bereits die hygienische Kritik das Ansehen der Schule beeinträchtigt. „Es wäre Zeit, dafs die physiologische Betrachtung der Sachverständigen das Publikum auch daran erinnert, dafs die Schule

eine der vorzüglichsten hygienischen Einrichtungen ist.“ — „Alle Schulübel sind verschwindend klein gegen das grofse Übel, welches eintreten würde, wenn die Schule allgemein als ein Übel empfunden würde“.

Dr. Bertram verbreitet sich nun des weiteren über die Schulbankfrage, über die Beleuchtung, die Kurzsichtigkeit, an das Wort von Stilling erinnernd, dafs man der Schule in Bezug auf Myopie (seitens der Ärzte) eine Schuld vielfach aufbürde, die sie gar nicht habe (Jb. II A 66).

Es müsse allen diesen Fragen von sachverständigen Ärzten ein dauerndes Studium, in beständiger Verbindung mit einer oder mehreren Schulen, gewidmet werden.

Gegen den Beschlufs der wissenschaftlichen Deputation, dafs der Gesundheitszustand jedes einzelnen der neu eintretenden Schüler vom Schularzt zu untersuchen sei, erhebt Dr. Bertram grofse Bedenken. Auch abgesehen davon, dafs gewifs vielen Vätern es nicht angenehm sein würde, ihre zwölfjährige Tochter beim ersten Eintritt in die Schule von einem ihnen ganz fremden Arzt untersucht zu sehen, würde eine solche Untersuchung auch einen sehr grofsen Aufwand von Kräften erfordern. In Berlin z. B., wo jährlich zweimal über 16 000 Kinder in die öffentliche Schule eintreten, müfsten mindestens 13 Ärzte jeder 4 Wochen im Jahre alle Tage 4 Stunden blofs mit der Untersuchung dieser Kinder sich befassen, ganz abgesehen von denen, welche bereits in der Schule sind. Und wenn dann diese Kinder in ihrer Entwickelung weiter verfolgt werden sollten, so müfste Berlin für seine Gemeindeschulen mindestens 165 Schulärzte haben (nach Dr. Cohns Forderung für je 1000 Kinder etwa einen Schularzt). Die Notwendigkeit ärztlicher Revision stehe im umgekehrten Verhältnis mit der individuellen Ausbildung der Lehrer; je besser die Lehrer, desto weniger seien solche Art Revisionen notwendig. Selbstverständlich sei, dafs in den Fällen, wo die eigentliche Schulinspektion die hygienischen Gesichtspunkte nicht genügend im Auge habe, oder wenn Rektor und Lehrer Bedenken haben über einen gewissen gesundheitlichen Zustand, ein Arzt zu Rate gezogen werde.

„Wünschenswert ist es“, meint Dr. Bertram, „dafs der Staatsregierung, dem Minister eine gewisse Anzahl von Schulärzten zur Verfügung stehe. Diese würden geeignet sein, die Fragen der Schulhygiene in der Schule selbst zu studieren und aufserordentliche Schulrevisionen abzuhalten, in den Seminaren, in den Lehrerkollegien durch Kurse die Vorstellungen und Begriffe über Gesundheitspflege in der Schule zu läutern, und sie würden allmählich zu den vollwichtigen Autoritäten in der Schulhygiene heranreifen, deren wir bedürfen, und die würden dann auch imstande sein, auf Grund ihrer reichen Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen die entsprechenden Vorschriften zu entwerfen.“

In der sich anknüpfenden Besprechung stellte sich einer, Geh.-Rat Spinola, auf Dr. Bertrams Standpunkt. Er hielt die Hygiene überhaupt und namentlich die Schulhygiene, durchaus nicht für ein Privilegium der

Ärzte. Es sei nicht abzusehen, weshalb nicht für die Schulhygiene auch ein anderer, namentlich der Lehrer, den erforderlichen Ansprüchen genügen könne; allerdings mufs er hygienische Unterweisungen erhalten. Es scheint ihm überhaupt, als ob die Hygiene in manchen Beziehungen eine zu grofse Rolle spielen möchte auf Kosten von anderen doch auch berechtigten Interessen.

Den entgegengesetzten, ärztlichen Standpunkt vertraten und begründeten Dr. Baginski, Dr. Mehlhausen, Dr. Pistor, Dr. Falk und Dr. Kirchner, welch letzterer damals mit eingehender Untersuchung der Augen der Schüler der Berliner Gymnasien beschäftigt war.

Es sei hier zugleich bemerkt, dafs unter den Verhandlungen auch die Frage, ob Luftheizungen in Schulen noch zulässig seien, in besonderer Sitzung erörtert wurde. Das Ergebnis war, dafs Luftheizungen, welche zweckmäfsig, namentlich mit hinreichend geräumigen Kanälen angelegt sind und welche ordnungsmäfsig bedient werden, zu wesentlich hygienischen Bedenken keinen Anlafs geben.

Bezeichnend für die Ansprüche, welche einzelne Ärzte in Bezug auf ihren Einflufs auf die Schule erheben, ist die *Schule der Zukunft* von Prof. Dr. Cohn.[1]) Diese Schule soll „alle Künste der Erziehung des Körpers, des Geistes und des Gemütes und des Charakters in sich vereinigen, damit eine harmonische Bildung erreicht werde“.

Diese Schule steht aber vor allem unter den Gesetzen der Hygiene und der Schularzt ist der eigentliche Wächter dieser Gesetze. Der Schularzt ist der für die Hygiene der Schullokalitäten natürliche Sachverständige, nicht etwa der Techniker oder der Lehrer. Er — der Schularzt — hat den Bauplatz, Bauplan u. s. w. noch vor der Errichtung des Gebäudes aufs sorgsamste zu prüfen; er überwacht den Bau. Er wird zunächst sein Augenmerk auf die Tagesbeleuchtung der Klasse zu richten haben, sich auch um die künstliche Beleuchtung kümmern, um die Subsellien, um den Druck der Bücher; er wird „monatlich, ohne dafs er angemeldet ist, wie bei den Apotheker-Revisionen, plötzlich in jeder Klasse, und zwar während des Unterrichts erscheinen und die Reinlichkeit, die Beleuchtung, die Ventilation, die Heizung prüfen“. Er nimmt halbjährige Messungen und Wägungen der Kinder vor, untersucht Augen, Ohren, Nasen, Zähne, forscht nach den häufigst vorkommenden Krankheiten.

Nach der Körpergröfse werden den Schülern in drei verschiedenen Gröfsen-Abteilungen die entsprechenden Subsellien angewiesen. Damit fällt auch das Certieren in der Unterrichtsstunde fort. Die Augen der Kinder werden besonders beachtet; aber auch auf die richtige Körperhaltung, die rechte Lage des Heftes beim Schreiben mufs der Schularzt sehen; die Schrift mufs senkrecht in lateinischen Buchstaben sein. Die Stenographie mufs gelehrt, mit der Schreibmaschine müssen die Lehrer

---

[1]) Vgl. auch die Besprechung der Schrift von Cohn „Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten“, Jb. I S. 343 ff.

vertraut gemacht werden, „damit das Schreibwerk in den oberen Klassen verringert wird“. Auch bei Aufstellung des Lehrplans mufs der Schularzt dafür sorgen, dafs mündliche und schriftliche Thätigkeit in einer Weise wechseln, dafs das Auge nicht allzusehr angestrengt werde. — „Er wird die Extemporalien beschränken; die Leistungen eines Schnellmalers oder Schnelldichters können nie mit denen eines langsam arbeitenden Künstlers verglichen werden; lasse man den Kindern zum Nachdenken Zeit!“ Der Schularzt wird für längere Pausen zwischen den Schulstunden sorgen. Dr. Cohn ist gegen den fünfstündigen Vormittagsunterricht.

Der Schularzt wird alljährlich eine Statistik der Schülerkrankheiten abfassen, einen Bericht, der Cohn „mindestens ebenso wichtig erscheint, wie die Berichte über die deutschen Aufsätze der Sekundaner“. Der Bericht gelangt an den „Regierungsschularzt“ und von da an den „Reichsschularzt“.

Aber zur Hygiene der Schüler mufs sich auch die Hygiene des Unterrichts gesellen.[1])

Der Erzieher mufs die Natur des zu entwickelnden Kindes und die Gesetze der Entwicklung kennen, er mufs Anatomie, Physiologie, Hygiene gelernt haben.

Im weiteren spricht Dr. Cohn, sich besonders an Löwenthal anschliefsend, über die Lehr- und Lernmethode, über das Prüfungswesen, über das Lernen der Sprachen, über die Einheitsschule, die Herzensbildung, die in der Schule nicht gefördert werde.[2]) Schliefslich gedenkt er auch des kaiserlichen Erlasses über die Umgestaltung des Unterrichts in den Kadettenkorps.

Nach allem diesen ist die Frage berechtigt: Wie lange Zeit mufs der Arzt neben seinem ärztlichen Beruf darauf verwenden, sich auch alle die Einsicht und Erfahrungen anzueignen, welche den Lebensberuf des Pädagogen von Fach bilden?

Eine in ihrer Art mustergültig zu nennende Schrift ist *Die Frage der Schulhygiene in der Stadt Bern.*

Im Jahre 1888 bildeten sich in Bern auf Anregung des Polizeidirektors vier Sektionen, bestehend aus Ärzten, Pädagogen, Technikern und Eltern, in welchen in den Jahren 1888 und 1889 abgehaltene Sitzungen: von Sekt. I das Schulprogramm in Beziehung zur Überbürdungsfrage und Lehrmethode; von Sekt. II das Schulalter, Zahl und

---

[1]) Dr. Cohn verweist besonders auf Dr. Löwenthals „geistsprühendes“ Buch über Unterrichtshygiene. Vgl. Jb. I S. 339 ff. und Jb. II A. 98 ff.

[2]) Dr. Cohn versteigt sich dabei (S. 23) zu der Behauptung: „Recht selten denken auch die abgegangenen Schüler mit grofser Liebe an ihre Gymnasialzeit zurück. Wie dankbar und liebevoll kommen sie dagegen den akademischen Lehrern entgegen, und wie innig verehren sie diese noch Jahrzehnte nach vollendeter Studienzeit.“ Da ist denn wohl die Frage berechtigt: woher weifs dies Dr. Cohn? Wie viele haben ihm über ihre Erlebnisse und Erinnerungen aus ihrer Schulzeit Mitteilungen gemacht, die ihn zu solchem Urteil berechtigen?

Ausdehnung der Schulstunden, Pausen und Ferien; von Sekt. III Hygiene des Unterrichts, körperliche Übungen, Schularzt, Schulkrankheiten und deren Vorbeugung, Reinlichkeitsmaſsregeln; von Sekt. IV die baulichen Verhältnisse der Schule erörtert wurden.

Die von den Sektionen I und III behandelten Fragen betreffs des Turnens sind bereits unter Turnen besprochen worden.

In der dritten Sitzung der Sektion II einigte man sich zu dem Satze, daſs die Kinder eher zu früh als zu spät in die Schule eintreten und man dem früheren Eintritt als mit dem 7. Jahre entgegentreten müsse. Auch für die höheren Stufen des Unterrichts seien nie mehr als sechs tägliche Unterrichtsstunden, Gesang, Turnen und Handarbeit mit einbegriffen, anzusetzen. Mindestens Ein freier Nachmittag sei zu verlangen. Die Zwischenpausen im Unterricht behandelt die vierte Sitzung. Dieselben sollen 10 oder 20 Minuten zwischen den einzelnen Stunden dauern und in ihnen die Schüler stets sich möglichst im Freien aufhalten.

In der fünften Sitzung wurde die Schulzeit zu 40 Wochen angenommen; die häuslichen Arbeiten auch der höheren Schulen sollen täglich nicht mehr als zwei Stunden beanspruchen.

Die Sektion III behandelte unter anderem das Verhalten der Lehrer beim Auftreten epidemischer Krankheiten; fehlt ein Schularzt, so hat der Lehrer die Ausschlieſsung der Kinder beim Verdacht ansteckender Krankheit unter Anzeige an die Eltern selbst zu bestimmen. Zum Wiedereintritt in die Schule muſs ein ärztliches Zeugnis beigebracht werden. — Beim Beginn eines jeden Schuljahres und bei der Aufnahme neuer Schüler soll deren Körpergröſse, die Sehschärfe der Augen gemessen und die Gehörschärfe jährlich bei sämtlichen Schulkindern untersucht werden. — In jede Schulkommission soll ein Schularzt als Mitglied derselben zur hygienischen Beaufsichtigung der Schulen in seinem Schulkreis gewählt werden. Diese Ärzte bilden ein Kollegium; der von demselben gewählte Präsident verkehrt mit den oberen Behörden. Ihre Obliegenheiten, darunter auch Belehrung der Lehrerschaft über Schulhygiene, werden näher angegeben.

Ausführlich erörtert wird, welche Krankheit einer gesundheitswidrigen Führung der Schüler (seitens der Schule) zuzuschreiben und wie denselben vorzubeugen sei. Es ist die groſse Mehrzahl der habituellen Wirbelsäulenverkrümmungen der Kinder (durch fehlerhafte Belastung der Wirbelsäule infolge fehlerhafter Körperhaltung, besonders beim Schreibakt), Kurzsichtigkeit („90 Prozent aller Fälle der Kurzsichtigkeit sind anerzogen“), allgemeine Ernährungsstörungen, Störungen des Nerven-, des Kreislaufsystems, der Atmung, der Verdauung, des Harn- und Geschlechtssystems. Eine weitere Frage bilden die Anforderungen an die Ernährung, an die der Jahreszeit entsprechende Kleidung und an die Reinhaltung des Körpers und der Kleider. Die Frage: „Wie lange dürfen Kinder ununterbrochen im eingeschlossenen Raume gehalten werden?“ führt zur Ventilation und Heizung. Anhaltende Zufuhr frischer Luft während des

Unterrichts ist notwendig; für den Winter ist „für die Lufterneuerung in der Weise zu sorgen, dafs nur frische, auf möglichst kurzem Wege in den Heizkörper eintretende Aufsenluft gewärmt in das Zimmer übertreten kann". Es wird beantragt, dafs die Lehrer regelmäfsige schriftliche Kontrolle über die Temperatur der Schulzimmer führen, und dafs die letzteren täglich gereinigt werden sollen.

Auch die Schulbänke, die Turnhallen nach der hygienischen Seite u. s. w. werden besprochen, die vorhandenen Mängel aufgedeckt und auf Abhilfe derselben gedrungen. Die Frage: „Bedarf es nicht einer besseren Vorbildung der Lehrerschaft in der Hygiene und wenn ja, wie ist dieser Unterricht zu organisieren?" wurde dahin beantwortet, dafs die angehenden Lehrer und Lehrerinnen einen gründlicheren Unterricht als bisher in der Anthropologie, der allgemeinen Gesundheitslehre und der Schulhygiene erhalten, dafs dieser Unterricht durch praktische Ärzte erteilt werden und dafs in den Lesebüchern der Volksschulen und in den Lehrbüchern für Naturkunde die Gesundheitslehre eine gröfsere Berücksichtigung finden müsse.

Auch auf die Samariterkurse wird hingewiesen und die Teilnahme an denselben den Lehrern empfohlen.

Die Sektion IV stellte betreffs der baulichen Normen für die Schulzimmer und die Umgebung der Schulhäuser bestimmte Forderungen auf.

Es möge sich hier gleich anschliefsen: *Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung* von Dr. J. Kollmann. Die Schrift enthält zwei Abhandlungen[1]: *1. Geistige und körperliche Erziehung im Gleichgewicht.*

Durch die Masse der Schulen aller Art, ist der Gedankengang, wird das Schulsitzen in immer bedenklicherer Weise vermehrt. Es fehlt ja an leiblicher Nahrung zum Wohlsein und Gedeihen nicht, es geschieht sogar darin oft zu viel — Wein und Bier Kindern zu Tisch zu geben, bezeichnen Ärzte als einen Krebsschaden der Zeit — aber wo bleibt die frische Luft? Ein erwachsener Mensch atmet nach Pettenkofer in 24 Stunden im Durchschnitt 9000 Liter Luft ein, gleich 150 Eimern, während, was sonst der Mensch bei guter Ernährung an fester und flüssiger Nahrung und an Getränken in 24 Stunden braucht, durchschnittlich nur den Raum von drei Litern einnimmt.

Bei aller guten Ventilation der Schulzimmer kann der Körper der Kinder die nötige Luftmenge im Sitzen in der gebückten Haltung nicht vollständig in die zusammengesunkene Brust aufnehmen. „Nur im Stehen, bei tiefem Atmen und während der Bewegung im Freien oder bei dem Turnen füllen sich die beiden Lungen von unten, der Basis, bis oben, zu der unter dem Schlüsselbein teilweise verdeckten Lungenspitze. Beim Sitzen verkleinert sich der Raum für den Brustkorb. Es gelangt also

[1]) Die erste Abhandluug erschien in der Festzeitung für das VII. Allgemeine deutsche Turnfest (1889), die zweite in der Wissenschaftlichen Rundschau der Münchener „Neuesten Nachrichten".

nie die volle, für die Jugend erforderliche Menge in die Lungen. Ist dies aber nicht der Fall, dann bleiben diese wichtigen Organe schwach und unvollkommen entwickelt; auch der Brustkorb bleibt namentlich in dem Wachstum nach der Breite zurück."

Die Lungenthätigkeit vermittelt den Übertritt des Sauerstoffs der Luft in das Blut und die Entfernung der durch den Stoffwechsel gebildeten Kohlensäure; das mit Sauerstoff erneuerte Blut soll durch das Herz in alle Organe hinausgetrieben und in 50 Sekunden wieder zu den Lungen zurückgebracht werden. In dieser Arbeit mufs das Herz durch die Bewegung des Körpers unterstützt werden. Daher das Bedürfnis der Jugend nach Bewegung und die Freude am Laufen, Springen, Klettern u. s. w. Ohne diese Bewegung werden alle Organe schwächlich entwickelt: die Knochen, die Muskeln, das Herz.

Und trotz dieser seit Jahrtausenden erkannten Wahrheit Fesselung der Jugend der Städte den ganzen Tag an die Schule, abends an den Schreibtisch! Was wollen dagegen die paar Stunden Turnen sagen!

Aber auch auf das Nervensystem wirkt das Sitzen nachteilig. Dr. v. Nufsbaum erklärt es als durchaus falsch, zu glauben, dafs ein 9jähriger Knabe in 7 bis 8 Stunden mehr lerne als in 4 bis 5 Stunden. Was über letztere Zeit mehr verlangt wird, sei geradezu schädlich. Die Kinder werden traurig, hohläugig, sehen schlecht genährt aus, leiden oft an Kopfschmerzen, Nasenbluten, es kommt unruhiger Schlaf, ja Schlaflosigkeit, rasch auftretende körperliche und geistige Ermüdung, der Appetit wird geringer — es tritt Neurasthenie ein, alles Folgen der Überbürdung. Aber auch die Knochen fallen der Zerstörung anheim, die Kurzsichtigkeit nimmt zu und da helfen alle „hygienisch" konstruierten Schulbänke nicht! Ja man wird dadurch zu dem Irrwahn verleitet, dafs das Sitzen jetzt unschädlich sei.

Und immer mehr werden die Kinder in die Schule gebannt; sie ist nicht allein zur Lehr-, sondern auch zur Kinderbewahranstalt geworden; sie soll auch Bade-, Wasch- und Suppenanstalt werden. Dadurch wird die Schulreform immer schwieriger.

Aber auch das Mafs des Wissens in den Schulen ist immer gröfser geworden. Und nun kommt auch noch der Handfertigkeitsunterricht, um die Freiheit der Schüler noch mehr zu beschränken.

Dr. Kollmann macht den Vorschlag, die Reduktion der Schulstunden auf dem Wege des Versuchs zu prüfen. Es sollen in den Städten einzelne Parallelklassen zusammengestellt werden, von der Volksschule angefangen bis hinauf zu dem Gymnasium. In diesen Parallelklassen werden 6 bis 10 bis 14 Schulstunden für die Woche gestrichen. Dennoch soll das nämliche Lehrziel erreicht werden. Die Hausaufgaben dürfen nur nach Schülern mittlerer Begabung berechnet werden und nur 1 bis $1\frac{1}{2}$ Stunden Zeit am Tage in Anspruch nehmen. Die Eltern der in den Versuchsklassen befindlichen Schüler und Schülerinnen erhalten Fragebogen über die Zeit-

dauer der Hausaufgaben, der Bewegung der Kinder im Freien, über Nahrung u. dgl. m., die auszufüllen sind.

Aber auch am jetzigen Schulturnen hat Dr. Kollmann manches auszusetzen. Die pädagogische Seite des Turnens verwirft er durchaus, es hat nach seiner Ansicht nur einen Zweck, nur eine Aufgabe: „Bewegung des Körpers dem armen, durch das Sitzen gequälten Kinde in reichem Mafse zu bieten“.

2. *Die Schulhygiene „das neueste Ergebnis ihrer Forschungen“.* Trotz aller Fürsorge und Mafsnahmen seitens der Behörden in neuerer Zeit zum Schutz der Gesundheit in den Schulen ist eine wesentliche Besserung bisher nicht eingetreten, ja die Myopie ist sogar im Zunehmen. Zwar haben die Staaten vollendete hygienische Schulhäuser gebaut, aber sie haben dafür den jugendlichen Wesen die Zeit genommen, sich im Freien genügend von den Nachteilen der Sitz- und Naharbeit und der geistigen Anstrengung zu erholen.

Als einen höchst bezeichnenden Belag dafür, dafs in den nach allen Regeln der Gesundheitslehre erbauten Schulhäusern dem Übel der Myopie doch nicht gesteuert werden könne, führt Dr. Kollmann das Gymnasium zu Frankfurt a. M. an. Das alte Gebäude widersprach allen Gesetzen der Hygiene, das neue Gebäude gehört zu den „hygienisch besteingerichteten“ und der Erfolg war — dafs jetzt die Kurzsichtigkeit „um 6 Prozent mehr beträgt als in den alten düsteren Gymnasialräumen!“ Ein Beweis, dafs nicht die Schulräume zur Kurzsichtigkeit führen, sondern die Sitzarbeit in der Schule und die Naharbeit zu Hause. Also notwendig ist Veränderung des ganzen Unterrichtssystems.

Dr. Kollmann spricht sich auch zu Gunsten des Hauses gegenüber den Seminaren und überhaupt den Internaten aus. Die „Bewegung in freier Luft ist für die Entwicklung des Körpers viel wichtiger als gute Nahrung und gute Wohnung. Dorfkinder, auch wenn sie in Fabriken arbeiten, entwickeln sich im allgemeinen günstiger als die Stadtjugend.“ Also Luft uud zwar Luft im Freien geatmet, braucht die Jugend vor allem; somit Beschränkung der Sitzzeit!

Eine eigenartige Schrift ist die von Eduard Reich, *Gesittung und Krankheit*, mit manch treffender, geistreicher Bemerkung; aber man wird nicht mit allem einverstanden sein können.

Gesittung bedeutet nach Reich Vervollkommnung, auch Veredelung. Und zwar: höhere Entwicklung aller Organe und Kräfte leiblicher, seelischer und gesellschaftlicher Art. Wenn dies Aufgabe ist und Inhalt der Gesittung, fragt Reich, wie kann die Civilisation eine Krankheit hervorbringen? Freilich ist der gewöhnlich gesittete Mensch nicht in allen Stücken civilisiert, er ist also ein disharmonisches Geschöpf und als solches mehr zu Krankheiten befähigt, als der Sohn der Natur. Nur harmonische oder wahre Civilisation erhält die Gesundheit des Individuums und der Gesamtheit und verhindert Krankheit. In zum Teil wunderlicher und nicht jedem zusagender Weise wird dies weiter durchgeführt.

Lebensdauer und Civilisation; Anlage zu Krankheit und Gebrechlichkeit; Civilisation und Vererbung; Beschäftigung, Gesittung und Krankheit; Wohnung, Gesittung und Krankheit; Nahrung, Gesittung und Krankheit. Es sei hier folgender Satz herausgehoben: „Wie vortrefflich Gymnastik auch sein möge, um die Gesundheit zu befördern, so wenig ist anstrengender Dauerlauf und Schwitzen nötig, um Wasser und Fett im Organismus zu vermindern, Salze und Eiweifs zu vermehren, somit das spezifische Gewicht des Leibes und dessen Widerstandskraft zu erhöhen; es gehört zu all dem blofs Gebrauch naturgemäfser Nahrung, jene Haut-, Lungen- und Muskelpflege, die Aufenthalt in frischer Luft, Arbeit im Freien, kalte Bäder und Waschungen, sowie Muskelübung in geräuschloser, aber systematischer Art gewähren; also mit anderen Worten: hygienische Lebensführung eines vollkommen gesitteten Menschen (S. 77).

Weiter betrachtet Reich: Wirtschaft, Gesittung und Krankheit: grofse Städte, Gesittung und Krankheit; Heilkunst, Gesittung und Krankheit.

Als das Endziel aller Vervollkommnung bezeichnet Reich „Gesundheit, Liebe, Vernunft“. Darin besteht die wahre, die echte Gesittung. Sie verhütet, tilgt und heilt alles, was in das Gebiet der Krankheit fällt. Sie ist die „eigentliche, bewahrende, vorbauende und heilende Medizin“.

Gehen wir zu den Schriften geschichtlichen und bezw. positiv belehrenden Inhalts über, so ist zunächst die *Gesundheitspflege im Mittelalter* von Dr. L. Kotelmann, dem bekannten und verdienstlichen Herausgeber der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege“ hervorzuheben.

Der Verfasser weist in der Vorrede darauf hin, dafs es der erste Versuch sei, „deutsche Predigten des Mittelalters als Quelle für die Geschichte der Medizin zu benutzen. Dieser Versuch darf nicht überraschend erscheinen, wenn man bedenkt, dafs die damalige Predigtweise eine vorwiegend auf das Praktische gerichtete, ethische war, und infolgedessen die verschiedensten Seiten des menschlichen Lebens berührte. Selbstverständlich werde man nicht etwa gelehrte hygienische Auseinandersetzungen finden, „vielmehr handelt es sich bei unseren Geistlichen nur um das, was der nüchternen Beobachtung und dem gesunden Menschenverstande die tägliche Erfahrung an die Hand gab“. Was die Geistlichen alles beobachteten und worüber sie in ihren Predigten sich unumwunden auszusprechen wagten, erscheint für unsere moderne Anschauung allerdings unglaublich. Der Verfasser läfst die Quellen möglichst selbst reden. Dies giebt allerdings „eine gewisse Mannigfaltigkeit des Tones“ und stellt ein „unmittelbares Verhältnis“ zwischen den Lesern und den Männern her, deren Ansichten wiedergegeben werden, aber das leichte Verständnis ist dadurch nicht wenig erschwert.

In sechs Kapiteln werden die Ernährung — bereits Warnung vor verdorbenen und verfälschten Nahrungsmitteln —, die Kleidung, Haut- und Haarpflege, die Prostitution und Unsittlichkeit, die körperlichen

Übungen, die ärztliche Hilfe, die Krankenpflege und Totenbestattung behandelt.

Wunderbare Streiflichter fallen aus jenen Predigten auch auf die Jetztzeit, und schon deshalb verdient das Buch vollste Beachtung. Bemerkenswert ist, was die Geistlichen über die körperlichen Übungen äufsern.

Im allgemeinen wollen sie von denselben nicht viel wissen. Wenn dies auch betreffs des Tanzens mit seiner vielfachen Ausgelassenheit und Wildheit, ja Unzüchtigkeit im Mittelalter erklärlich ist, so bezeichnet Geiler von Kaisersberg als Mifsbrauch der Stärke und Schönheit der Jugend auch das Rennen, Stechen, Steinstofsen, Ringen, Springen und den Wettlauf. Berthold von Regensburg sieht in diesen Übungen nur ein Mittel des Teufels, die Seelen „mit hôhvart ze gefâhen“, wie auch Geiler meint, dafs es sich bei den körperlichen Übungen darum handle, zu „hoffyeren“ und „eer zur erlangen“. Anderseits sagt Thomas Haselbach, dafs allerdings diejenigen sündigen, welche um irgend einen Gewinn nach dem Ziele schiefsen oder werfen, wie denn jedes Spiel aus Gewinnsucht ohne Ausnahme Sünde sei. Hingegen zur Erholung und körperlichen Stärkung dürfe man wohl allerlei leibliche Übungen und Kampfspiele vornehmen, mit Kugeln durch einen Ring oder nach einem Kegel werfen, wettlaufen, mit Pfeilen schiefsen, Ballspielen u. dgl. Den Turnieren sind die Geistlichen besonders abhold.

Zu den bedeutendsten Werken auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege gehört die bereits beim Turnen erwähnte *Schulgesundheitspflege* von Dr. Eulenberg und Dr. Bach.

Wenn auch die beiden letzten Lieferungen erst 1891 zur Ausgabe gelangt sind, so wurzelt die Schrift doch in den Jahren 1889 und 1890 und verdient hier besprochen zu werden.

„Zum ersten Male,“ heifst es in der Anzeige des in Lieferungen erschienenen Werkes, „haben sich hier Arzt und Schulmann zur Bearbeitung dieser unendlich wichtigen Materie vereinigt. Es liegt auf der Hand, dafs die Bemühungen und Bestrebungen der Ärzte und der Schulmänner als Hygieniker zusammengehen müssen, wenn das allseitige Wohl der Jugend wirklich gefördert werden soll. Nicht selten bekämpfen sich Schulmänner und Ärzte, als seien Geist und Körper zwei ganz zusammenhanglose Dinge, aber hoffentlich zeigt gerade dieses Werk, dafs eine dem Gemeinwohl förderliche Verständigung zwischen den Vertretern des hygienischen und pädagogischen Standpunktes sehr wohl möglich ist.“

Wohlbekannt sind beide Männer: Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Eulenberg, ehemaliger langjähriger vortragender Rat im preufsischen Kultus-Ministerium, durch seine schriftstellerische Thätigkeit, sein „Handbuch des öffentlichen Gesundheitswesens“, durch die von ihm herausgegebene „Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medizin und öffentliches Sanitätswesen“ u. s. w. als Autorität anerkannt auf diesem Gebiete, und der

Direktor des Falk-Realgymnasiums Dr. Bach zu Berlin, ein Schulmann, der ganz besonders auch auf dem Gebiete der Schulhygiene ein Vielerfahrener ist.

Das Werk bringt zunächst einen einleitenden „historischen Überblick der Entwicklung des Unterrichtswesens", den man in diesem Werk in solcher Ausführlichkeit kaum erwarten konnte und im Grunde auch nicht zu erwarten brauchte.

Der eigentliche Inhalt beginnt mit der eingehenden Besprechung der Schulbauten, mit gewissenhafter Benutzung aller gerade in dem letzten Jahrzehnt gemachten Versuche, Beobachtungen und Erfahrungen. Nach Erörterungen über die Bodenverhältnisse bei der Wahl eines Schulbauplatzes wird der Bauplatz für Schulbauten als solcher besprochen; dann die Architektur im allgemeinen, die Baumaterialien, die Art der Bauten, Fundamentierung, Keller-, Erd-, Obergeschofs, innere Wände, Deckenkonstruktion, Konstruktion des Daches, Treppen- und Schornsteinanlage, Umfassungsmauer, Lage der Fassade den Himmelsrichtungen gegenüber, Nachweis der Trockenheit von Neubauten, Vorkehrungen zur Sicherstellung der Gebäude gegen Feuersgefahr. Auch die „Nebenanlagen" des Schulhauses, als wichtigste die Bedürfnisanlage, die Brunnen und Brunnenanlage, die Wirtschaftsanlage, die „Schulbaracken", der Schulgarten, die Badeeinrichtungen — das alles wird ausführlich erörtert. Auch mit der einschlagenden Litteratur werden wir hier und auch weiterhin vertraut gemacht. An die Schulbauten schliefst sich die „Architektur der Lehrzimmer im besonderen" an und wir werden fast lückenlos über alles Wichtige und Wissenswerte belehrt; so über die Fensterkonstruktion, Gröfse des Schulzimmers, Flächenraum der Lehrzimmer, „Sitzgröfse und Sitzraumfläche" der Schüler, den kubischen Luftraum der Schulzimmer.

Die „innere Ausstattung der Schulzimmer" führt zur Verglasung der Fenster, zum Oberlicht, zum erforderlichen Lichtraum. Der Fufsboden, die Wände und Decken, das Mobiliar, die Schulbänke und Subsellien, Schulbank und Schultisch, mit vielen Abbildungen werden mit einer, man könnte fast sagen, unnötigen Breite besprochen. Dr. Bach ist ein Freund des Stehens beim Arbeiten (S. 221) und man wird seinen Ausführungen recht geben müssen.

Es folgt eine verhältnismäfsig kurze Betrachtung des Lesens, Schreibens und Zeichnens in Bezug auf die Anstrengung der Augen, Lage der Schreibhefte und Haltung des Körpers; in einer Fufsnote (S. 232 f.) wird auch die Streitfrage, ob deutsche (gotische) oder lateinische (antiqua) Schrift zu wählen sei, ohne entschiedene Parteinahme kurz berührt.

Die Beheizung und Ventilation der Schulräume mit den verschiedenen Beheizungsanlagen führt zu der Betrachtung der Schulluft in ausführlicher Besprechung, zur künstlichen Beleuchtung und deren Verbrennungsprodukten, zu den Feuchtigkeitsverhältnissen der Schulluft und schliefslich zu dem schädlichen Schulstaub.

Ein besonders wichtiger, überaus lehrreicher Abschnitt ist „die Be-

ziehung zwischen Schülererkrankungen und dem Schulbesuch". Alle Krankheitserscheinungen, welche in irgend welche Beziehung zur Schule und zum Schulleben treten bezw. treten können, werden zum Teil sehr ausführlich und in allgemein verständlicher Weise besprochen, wie Kurzsichtigkeit (mit Berücksichtigung der neueren Untersuchungen); Rückgratsverkrümmungen, Kopfweh („Schulkopfweh"), Kongestionen des Blutes nach dem Kopfe, Kropf, Krankheiten der Nase und Ohren und Krankheiten der Zähne (es wird auf die Verfügung des Ministers von Gofsler, betreffend Badeordnung und Pflege der Zähne bei den Alumnaten der höheren Lehranstalten hingewiesen), Nasenbluten, Stottern, Epilepsie, Veitstanz, Geisteskrankheiten (es wird des Selbstmordes aus krankhaft gesteigertem Ehrgefühl gedacht und Dr. Bach weist S. 352 auf eine von ihm an das Elternhaus 1879 gerichtete Ansprache hin, in der davor gewarnt wird, nicht befähigte Kinder eine höhere Schule besuchen zu lassen); Onanie (es wird bemerkt, dafs man bei Kletterübungen im Turnen vorsichtig sein mufs, damit durch schnelles Heruntergleiten keine Reizung der Geschlechtsteile entsteht; die Behauptung des Dr. Baginski in seiner Schulhygiene, dafs auch Übungen am Springbock, am Springpferd und am Reck bedenkliche Reibungen der Genitalien mit sich bringen können, wird mit Recht als unbegründet zurückgewiesen); Krankheiten der Brustorgane, Herzkrankheiten, Krankheiten der Unterleibsorgane, ansteckende Krankheiten, wie Keuchhusten, Diphtherie, Scharlach, Masern, Röteln, typhöse Erkrankungen, Genickstarre, kontagiöse Augenbindehautentzündung u. s. w.

Es werden darauf die ärztlichen Schulrevisionen und die Schularztfrage erörtert und das Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen v. 21. November 1888 (vgl. Jb. III A 93 f.) mitgeteilt. Die Anschauungen der Verf. gipfeln in den Worten (S. 397): „Je mehr sich Ärzte und Lehrer verstehen und verständigen lernen, indem sie sich mit den Lehren der Schulgesundheitslehre vertrauter machen, desto fruchtbarere Ergebnisse gewinnen wir, die dem Ganzen zu statten kommen; die Verordnungen und die Einsetzung von neuen ärztlichen Beamten allein thun es nicht."

Mit ganz besonderer Ausführlichkeit, einer Ausführlichkeit, die über den Rahmen des Buches weit hinauszugehen scheint, aber eine solche Fülle von eigenen Beobachtungen und Erfahrungen bietet, dafs man wieder dankbar dafür sein mufs, werden die „gymnastischen Einrichtungen und Veranstaltungen" behandelt.

Die Verfasser haben — und darin liegt die Begründung der eingehenden Darstellung — sich die Aufgabe gestellt, „die aktive und positive Gesundheitslehre, wie wir sie im deutschen Turnen und in allen mit diesem in engerem Zusammenhang stehenden Leibesübungen pflegen, noch eindringlicher, als in den bisher erschienenen Lehrbüchern geschehen, für die Hygiene der Schule zur Geltung zu bringen".

Und in der That, es dürfte kaum eine Seite der körperlichen Übungen geben, die irgendwie mit der Gesundheitspflege in Zusammenhang gebracht werden kann, welche nicht berührt worden wäre.

Nach zum Teil geschichtlichen und mehr allgemeineren Erörterungen werden hygienische Gesichtspunkte und Vorsichtsmafsregeln besprochen, welche teils von den Turnern selbst, teils vom Turnlehrer, teils auch von der Schulbehörde und dem Schulvorstande zu beachten sind. Es wird dann auf die Bewegungsspiele übergegangen, und wird selbstverständlich die jetzige Bewegung auf diesem Gebiete, werden die Verdienste Gofslers um Hebung der Spiele, die Bemühungen Schenckendorffs, Eitners, Kochs, Hermanns u. s. w. gebührend hervorgehoben; die Spiele werden als ein notwendiger Bestandteil der Leibesübungen bezeichnet.

Nachdem auch des Sports vorübergehend gedacht ist und „Turnen und Exerzieren“, besonders der militärische Schritt (mit Berücksichtigung der Ausführungen Dr. F. G. Schmidts in seiner Schrift: „Turnsaal und Exerzierplatz“), besprochen worden, wird auf die Turnfahrten, mit Anlehnung an die bekannte Schrift Bachs: „Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen“ (2. Auflage 1885) und Fleischmanns „Anleitung zu Turnfahrten“ wieder des näheren eingegangen. Turn- und Spielfeste, Fechten (die Ärzte empfehlen das Stofsfechten als ein höchst wichtiges Prophylaktikum gegen chronische Brustleiden), der Eislauf und das Baden und Schwimmen, wobei der jetzigen Schulbäder gedacht wird, das Schiefsen, Radfahren (Dr. Nufsbaum empfiehlt dasselbe vom gesundheitlichen Standpunkt), das Reiten, Rudern — es wird ihnen eine Lobrede gehalten — und schliefslich das Tanzen werden besprochen.

Weitere Betrachtungen gelten, nachdem die Sorge des Staates für gymnastische Veranstaltungen durch Gesetze und Verordnungen kurz berührt worden ist, den Turnräumen, und schliefslich der Zimmergymnastik.

Das „Ziel und Ideal“ der Verfasser betreffs des Turnens ist bereits unter Turnen bezeichnet.

Dr. Bach gedenkt auch des Turnens, wie er es in der von ihm geleiteten Schule eingerichtet, besonders des „freiwilligen Abendturnens“ (vgl. Monatsschrift für das Turnwesen von Euler und Eckler 1882) und der Turnspiele.

Der folgende Abschnitt behandelt „anderweitige Einrichtungen und Veranstaltungen zur Behütung und Festigung der Gesundheit der Schüler“.

Da werden zunächst die Ferien besprochen. Die Verfasser wünschen — in Übereinstimmung mit L. Wiese — das Schuljahr dem bürgerlichen Jahr entsprechend in zwei Semester geteilt, das eine von Januar bis Ende Juni, das zweite von Juli bis Ende Dezember dauernd. Die Hauptferien sollen auf Weihnachten — drei Wochen — und Johanni — fünf bis sechs Wochen — fallen; die Oster- und Michaelisferien je eine, Pfingst- eine halbe oder ganze Woche dauernd.

Eine weitere Betrachtung gilt den Ferienkolonieen, die nicht allein den armen Kindern zu gute kommen sollen. Kinderhorte, Knabenhorte,

Hitzferien, Hitzvakanzen, Erholungspausen, Respirien werden weiterhin besprochen, die tägliche Unterrichtszeit — eine schwer zu lösende Frage, welche auch die Verfasser unentschieden lassen —, Festsetzung des Anfangs der Schulreife und Schulpflicht — in berechtigter Weise werden, wie auch an anderen Stellen, auch die Anschauungen von Nichtschul- und Schulverwaltungsmännern gewürdigt —, Kindergärten. Es wird weiterhin auf die Überfüllung der Schulklassen, auf die Schulstrafen — grofse Mäfsigung wird empfohlen — eingegangen.

Gegen das Tabakrauchen und gegen Trinkgelage mufs die Schule schon aus hygienischen Gründen auf das entschiedenste vorgehen; die Hauptverantwortung trifft freilich das Elternhaus.

Betrachtungen über die Hygiene der Sprache, über Sprechübungen, Sprachfehler (Stottern), Singübungen folgen. Auch der Unterricht in der Handarbeit und Handfertigkeit wird nicht übergangen.

Das Schlufskapitel behandelt die „Überbürdung und die Mafsnahmen zu deren Verhütung oder Beseitigung“ wieder mit sehr eingehenden Untersuchungen.

Eine Anzahl von „Sätzen“ umfafst dann in aller Kürze die Anschauungen und Wünsche der Verfasser.

Dr. Otto Dammers *Handwörterbuch der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege*, ein gewaltiges, ebenfalls in die Jahre 1889 und 1890 zurückgehendes, wenn auch erst 1891 vollendetes Werk darf hier nicht übergangen werden, wenn es auch eine verhältnismäfsig nicht grofse Anzahl von Artikeln, welche nur mit Beziehung auf die Schule geschrieben bezw. auch für sie von Bedeutung sind, enthält.

Als solche Artikel nennen wir z. B. Augenpflege (von Augenarzt Dr. Schubert in Nürnberg), Bäder (von Dr. Heller in Charlottenburg), Badezimmer (von Professor Büsing, Dozent an der technischen Hochschule in Charlottenburg), Beleuchtung (Dr. Schubert), Brunnen (Professor Büsing), Diätetik (Dr. Rosenheim, Privatdozent an der Universität Berlin), Geschlechtsleben (Dr. Heller), Gesundheitspflege (Dr. Wernich, Regierungs- und Medizinalrat in Köslin), Hautpflege (Dr. Heller), Heizung (Professor Büsing), Jugendspiele (Gymnasialdirektor Dr. Eitner-Görlitz), Kindererziehung (Regierungs- und Schulrat Sander in Bunzlau), Kleidung (Stabsarzt Dr. Schiller, kommandiert zum Reichsgesundheitsamt in Berlin), Kurzsichtigkeit [Myopie] Dr. Schubert), Kinderschutz (Schulinspektor Dr. Zwick in Berlin), erste Sanitätshilfe [Samariter-Vereine] Oberstabsarzt Dr. Leu in Berlin), eine sehr klare und allgemein verständliche Arbeit, Schulhygiene (Regierungsrat Dr. Rahts, Mitglied des Reichsgesundheitsamtes in Berlin, und Sander) sehr ausführlich und besonders wertvoll, Schwimmen (Prof. Dr. Euler in Berlin), Sport (Dr. W. Angerstein in Berlin), Stimme und Sprache (Dr. Gutzmann, Arzt in Berlin), Turnen (Euler), Ventilation (Prof. Büsing), Volkskrankheiten (Dr. Wernich).

Das Dammersche Handwörterbuch ist für die Kenntnis der allgemeinen Gesundheitspflege ebenso unübertroffen und ebenso unentbehrlich, wie die

Eulenberg-Bachsche Schulgesundheitslehre für den engern Kreis der Schule.

Es würde viel zu weit führen, wollte ich auf die genannten Artikel näher eingehen. Des Artikels „Turnen“ ist bereits gedacht worden. Das Buch soll „ausschliefslich ein hygienisches Nachschlagewerk“ sein, es soll auf alle Fragen Auskunft erteilen, welche das Gebiet der Gesundheitspflege berühren, es schliefst also alles aus, was nicht in die Hygiene gehört, berücksichtigt aber besonders auch die sozialen Verhältnisse.

Der *Grundrifs der Schulhygiene* von Janke in Berlin, für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte bestimmt, die Frucht längerer Beschäftigung auf diesem Gebiete, giebt in bescheidenem Rahmen, ohne Wiedergabe anderer Meinungen, ohne weitgehende Erläuterungen und statistische Nachweise besonders für die Gesundheit der Volksschüler wertvolle Winke.

Nur „solche Forderungen der Hygiene“, sagt der Verfasser, „wurden aufgenommen, die in Berücksichtigung der wirklichen Verhältnisse erreichbar und allgemein durchführbar sein konnten.“

Der Bauplatz der Schule, das Schulgebäude, die Nebenanlagen, worunter auch der Schulhof, zugleich Spielplatz, eine bedeckte, aber nach der einen Seite offene Halle, in der die Kinder bei schlechtem Wetter sich aufhalten können, die Turnhalle — für Landschulen dürfte dieselbe noch lange ein frommer Wunsch bleiben — der Turnplatz, das Schulzimmer, dessen Reinhaltung — schmutziges und nasses Schuhwerk der Kinder soll mit trockenem vertauscht werden; das wird schwer ausführbar sein. Die Ausstattung des Schulzimmers (Schulbänke für sämtliche Schülergröfsen) wird besprochen. Es folgt der Unterricht selbst.

Die Gesundheitslehre soll ein selbständiger Unterrichtsgegenstand mit wenigstens zwei Stunden in der obersten Klasse der Volksschule werden und zwar im Anschlufs an die naturwissenschaftlichen Fächer. Gesundheitsregeln sollen den Schülerheften vorgedruckt oder in Plakatform im Schulzimmer aufgehängt sein. Der Lehrer soll die Kinder an eine hygienisch richtige Lebensweise gewöhnen. Die beste Belehrung ist das Vorbild, „wenn die Schule in hygienischer Beziehung eine Musteranstalt und der Lehrer ein überzeugungstreuer Gesundheitsmensch ist“. Auch auf die Ernährung des Kindes hat der Lehrer seine Aufmerksamkeit zu richten.

Auf das rasche und energische Atmen der Kinder ist mit besonderer Sorgfalt zu achten; Atemübungen sind vorzunehmen; ebenso ist auf die Hautpflege zu halten durch Waschungen und Schulbäder. Gesundheitsschädliche Kleidungsstücke, wie Leibgürtel, zu enger Kragen u. s. w. sind nicht zu dulden. Auch das Auge, das Gehör der Kinder mufs der Beachtung der Lehrer unterzogen werden, Schonung des Gehirns und der Nerven ist nötig, vor Erkältung müssen die Schüler geschützt werden. Weiter sind die Entwickelungszustände des Kindes zu beachten. Kein wesentlicher Punkt bleibt unberührt.

Die Ansicht Jankes, dafs die Belehrung über die Gesundheitslehre am besten in Fragen und Antworten geschehe, hatte bereits 1889

Trzoska in seinem *Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule* praktisch verwirklicht. Man kann gegen diese Behandlungsweise manches einwenden; jedenfalls würde sie für Schüler höherer Lehranstalten kaum anwendbar sein.

In sechs Kapiteln wird die Nahrung, das Wasser, die Luft, die Wärme, das Licht und die Bewegung behandelt. Der Inhalt berührt alle Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens und ist zumal von den Volksschullehrern, an welche der Verfasser wohl auch besonders gedacht hat, gut zu verwerten.

Ebenfalls von allgemeiner Bedeutung ist die *Kleine Gesundheitslehre* von Dr. Bock in der Neubearbeitung von Dr. Zimmermann.. Dr. Bock hat es verstanden, in klarer, einfacher, allgemein verständlicher Sprache zu schreiben und dies hat zugleich mit dem durchaus gediegenen Inhalt seinen populären, sich auf das gesundheitliche Leben beziehenden Schriften eine überaus grofse Verbreitung verschafft. Die vorliegende Schrift kann man als kurzen Auszug aus seinem gröfseren, bereits in vierzehnter Auflage erschienenen *Buch vom gesunden und kranken Menschen* bezeichnen; sie bietet eine Fülle von Belehrung, besonders im achten Abschnitt „Lebens- und Gesundheitsregeln“ und im neunten „Behandlung des kranken Menschenkörpers“ mit Anweisung, wie man mit einem Bewufstlosen, Verletzten u. s. w. zu verfahren hat.

Hierher gehört auch das viel benutzte, noch immer zu den besten seiner Art gehörende Buch *Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild* mit einer kurzen, aber ganz vortrefflichen „Gesundheitslehre“.

Wiederholt ist der verdienstlichen Thätigkeit des Lehrers Siegert in Berlin auf dem Gebiet der Gesundheitslehre gedacht worden.[1])

Derselbe fügt einem in Tausenden von Exemplaren verbreiteten Schriftchen *Gesundheitsregeln für die Schuljugend* das Begleitwort bei. Das Büchlein ist eine Art hygienisches Vademekum, von jedem Schüler leicht in der Tasche zu tragen.

Siegert ist auch der Verfasser der Schrift *Die Schulkrankheiten, ihre wahrscheinlichen Ursachen und ihre Verhütung durch die Familie.* Der Verfasser bespricht zunächst die Krankheitserscheinungen, die man unter dem Namen „Schulkrankheiten“ zusammenfafst und giebt unter der Frage: „Was kann die Familie zur Verhütung der geschilderten Krankheitserscheinungen thun“? allgemein fafsliche Belehrung für das Elternhaus, welche nicht zum wenigsten auch für die Eltern der die höheren Schulen besuchenden Kinder beachtenswert sind; wie die Eltern die Kinder möglichst an die frische Luft gewöhnen sollen, an tiefes Atmen in derselben, wie sie auf die Kleider derselben achten, ihre äufsere Haltung, ihr Sitzen bei den Arbeiten überwachen, sie zu körperlichen Übungen auch zu Hause, zum Spielen im Freien anhalten sollen. Auf die Überbürdung im Hause, be-

1) Vgl. JB. I S. 353 ff. II, A 37 und III. A 91.

sonders durch Musik wird warnend hingewiesen. Die Kinder sollen abgehärtet werden, was noch so vielfach versäumt wird; im Essen sollen sie mäfsig gehalten werden; scharf gewürzte Speisen, geistige Getränke sind schädlich. Die Schrift schliefst mit den Worten: „Wollt Ihr diätetische Reformen in der Schule, so reformiert auch gleichzeitig Eure häusliche Diätetik, sonst ist mit ersterer nichts gewonnen.“

Auf die ebenfalls populäre Schrift von G. A. Weifs *Die moderne Erziehung und ihre Folgen in körperlicher und sittlicher Beziehung* sei nur hingewiesen, da sie das Schulleben kaum berührt.

Die Schrift von Dr. Sommerfeld *Die ansteckenden Krankheiten und die Schule* beleuchtet die Gefahren, welche mit ansteckenden Krankheiten behaftete Kinder den gesunden Mitschülern bringen und giebt Belehrung für die Lehrer, die Gefahren zu erkennen.

Wie schützen wir uns vor Krankheiten? heifst eine Schrift des Dr. Avon.

Es sei folgendes aus der klaren und allgemein fafslichen Schrift hervorgehoben. Unter den verschiedenen Gruppen von Krankheiten nehmen die Infektionskrankeiten eine hervorragende Stelle ein. Besonders wird auf die Tuberkulose aufmerksam gemacht; es mufs darauf gehalten werden, dafs die Kranken nicht überallhin, sondern in mit desinfizierenden Flüssigkeiten gefüllte besondere Spuckgefäfse spucken (S. 28). Gegen die Erkältungskrankheiten sind die besten Vorbeugungsmittel der Aufenthalt in freier Luft und die „vernünftige Anwendung von kaltem Wasser“. Dies wird näher ausgeführt. Schon im Kindesalter ist mit dem kalten Wasser zu beginnen. Körperliche Übungen werden dringend empfohlen. Das Wachen und Schlafen soll richtig verteilt sein. Die Hauptmahlzeit sollte erst nach der Tagesarbeit eingenommen werden.

Den Schulkindern mufs mehr Gelegenheit zur Bewegung gegeben werden, als dies im jetzigen Betrieb des Turnens geschieht. Dr. Avon weist mit Recht auf die grofsen Spielplätze Englands als Vorbild für Deutschland hin. Wenn er aber meint, dafs Lawn-Tennis, Football und Criquet als besonders empfehlenswerte Spiele aus England eingeführt werden müfsten, so weifs er eben nicht, dafs die deutschen Bewegungsspiele jene Spiele wohl zu ersetzen vermögen. Übrigens ist das Fufsballspiel schon lange auch Eigentum der deutschen Spielplätze.

Über die Schulkurzsichtigkeit liegen aus den beiden letzten Jahren mehrere bedeutende Schriften vor. Aus ihnen ist zunächst die Schrift von Dr. von Hippel *Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie* hervorzuheben.

Der Verfasser spricht die Ansicht aus, dafs die Gefahren der Schulmyopie von Cohn und seinen Anhängern wesentlich überschätzt werden, wenn auch er, ebenso wie Tscherning und Stilling (Jb. I S. 345) keineswegs leugnet, dafs sie bis zu einem gewissen Grad bestehen. „Nach unseren Erfahrungen steigt die lediglich durch Naharbeit erworbene Kurzsichtigkeit in der übergrofsen Mehrzahl der Fälle langsam, erreicht in der Regel nur

niedrige oder mittlere Grade und wird mit völliger Entwickelung des Körpers stationär. Sie ist als Folge eines abnormen Wachstums des jugendlichen Auges unter dem Einflufs von Muskeldruck, nicht aber als eine wirkliche Krankheit zu betrachten, beeinträchtigt die Leistungsfähigkeit der Augen gewöhnlich nicht und wird nur dadurch lästig, dafs sie den Gebrauch korrigierender Gläser für die Ferne erforderlich macht."

Von dieser völlig zu trennen ist eine andere Form der Myopie, die unabhängig von der Beschäftigung des Individuums und seiner Lebensstellung rasch und dauernd fortschreitet und früher oder später zu partieller oder gänzlicher Erblindung der Augen führt. Diese Art der Kurzsichtigkeit hat man bei der grofsen Mehrzahl der Schüleruntersuchungen von der anderen nicht geschieden, und dies ist der eine Grund der Verschiedenheit in der Beurteilung der Gefährlichkeit der Schulmyopie. Ein zweiter und dritter Grund liegt in der Art der Untersuchung und besonders darin, dafs nur eine einmalige Untersuchung verschiedener Schulen stattgefunden hat. Dr. v. Hippel hat deshalb einen ganzen Jahrgang von Schülern des Giefsener Gymnasiums von Sexta bis Prima verfolgt und alljährlich genaue Untersuchungen der Augen der Schüler vorgenommen. Der Verfasser gedenkt der Angriffe Cohns gegen v. Hippels Ausführungen in der Rektoratsrede von 1884 (vgl. Jb. I S. 345); letzterer richtet aber seine Opposition nicht gegen „Reformbestrebungen" überhaupt, sondern „lediglich gegen die Übertreibung der durch die Myopie bedingten Gefahr für das einzelne Individuum wie für unser gesamtes Volk und gegen die Fiktion, als ob durch Einführung von Schulärzten und anderen hygienischen Mafsregeln die Kurzsichtigkeit in den Schulen beseitigt werden könnte". Dr. v. Hippel spricht dann über das Gymnasium zu Giefsen und seine Organisation.[1]) Dasselbe, früher in einem sehr mangelhaften Gebäude untergebracht, hat seit 1879 einen Neubau erhalten, der allen Anforderungen der Schulhygiene vollkommen entspricht. Auch die innere Organisation ist eine solche, dafs von einer Überbürdung nicht die Rede sein kann. Die Erfolge waren betreffs der Myopie derart, dafs 1881 von Sexta bis Prima 27,6 Prozent, 1889 nur 17 Prozent mit Myopie behaftete Schüler vorhanden waren.

Mit Übergehung der weiteren Ausführungen seien nur als Ergebnis der Untersuchungen zwei von Dr. v. Hippel aufgestellte Thesen wörtlich wiedergegeben:

„1. Trotz bester baulicher Beschaffenheit zweckmäfsiger innerer Einrichtung einer Schule, trotz Vermeidung jeder Überbürdung der Schüler und regelmäfsiger ärztlicher Überwachung wird ein nicht unbeträchtlicher Teil derselben während der Schulzeit myopisch, bei einem andern nimmt schon vorhandene Kurzsichtigkeit zu;

2. durch Befolgung richtiger hygienischer Grundsätze bei der äufseren Einrichtung der Schulen und der inneren Organisation des Unterrichts läfst sich die Häufigkeit der Myopie erheblich verringern, der Grad

---

[1]) Vgl. darüber auch die Ausführungen des Direktors Dr. Schiller in den *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* S. 428.

derselben in der übergrofsen Mehrzahl der Fälle in mäfsigen Grenzen halten und eine Herabsetzung der Sehschärfe meistens vermeiden; zugleich treten die mit Myopie verbundenen Komplikationen: Staphyloma posticum und Accomodationskrampf seltener auf, als es sonst zu geschehen pflegt."

Die konsequente Durchführung des Prinzips, den Schwerpunkt beim Unterricht auf den mündlichen Vortrag während der Schulstunden zu legen und jede unnütze, mehr mechanische Naharbeit in und aufser der Schule zu vermeiden, wozu die Beschränkung des Unterrichts auf den Vormittag, die regelmäfsigen Pausen zwischen den einzelnen Stunden und die Leibesübungen kommen: dies alles hat nach des Verfassers Überzeugung günstiger gewirkt, als das neue zweckmäfsige Schulgebäude. Dafs die wissenschaftlichen Leistungen des Giefsener Gymnasiums nicht geringer sind, als die anderer, bezeugt Dr. v. Hippel ausdrücklich.

Zum Schlufs spricht derselbe über die Schulärzte. Auch hier tritt er den Cohnschen Forderungen, die derselbe auf dem Genfer Kongrefs aufgestellt hatte (Jb. I S. 344), entgegen. Er bemängelt die fast didaktorische Gewalt, welche Cohn den Schulärzten geben will, andererseits aber mute derselbe den Ärzten mehr zu, als sie leisten können.

Die Cohnschen Thesen nennt v. Hippel, von einigen wenigen grofsen Städten abgesehen, praktisch undurchführbar, sie könnten daher trotz ihrer Annahme durch einen hygienischen Kongrefs nur einen akademischen Wert beanspruchen.

Selbst die Vorschläge der preufsischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen betreffs der ärztlichen Schulaufsicht erscheinen Dr. v. Hippel als zu weitgehend.

Bei jedem Neubau oder Umbau einer Schule sollen allerding dise Baupläne von einem staatlich angestellten Medizinalbeamten — nicht irgend einem praktischen Arzt — begutachtet und die Schüler alle 3 bis 5 Jahre wieder untersucht werden; eine fortlaufende Untersuchung des Gesundheitszustandes der Schüler durch einen „Schularzt" „in der Art, dafs derselbe mit etwaigen pathologischen Veränderungen jedes Kindes völlig vertraut ist", hält Dr. v. Hippel für absolut undurchführbar. Notwendig ist das Eingreifen des Arztes nur bei epidemischen Krankheiten, aber auch hier mit Wahrung der Rechte des Hauses. Zur Auswahl der Subsellien ist ärztliche Mitwirkung nicht mehr nötig. Das kann die Schule nach den einmal festgesetzten einfachen Grundsätzen besorgen. Regelmäfsige nur von Spezialärzten ausführbare Untersuchungen der Schüler sollten als unerfüllbare Forderung gar nicht mehr gestellt werden. Das Verlangen, dafs Ärzte bei Aufstellung von Lehrplänen zu Rate gezogen werden sollen, ist unberechtigt; das ist Sache der Pädagogen.

Aber das setzt Dr. v. Hippel voraus, dafs die angehenden Lehrer mit den wichtigsten Grundsätzen der allgemeinen Hygiene, sowie der Schulhygiene im besonderen vertraut gemacht werden. Und eine weitere Notwendigkeit ist die Erkenntnis von der Wichtigkeit richtiger und rechtzeitiger hygienischer Mafsregeln innerhalb der ganzen Bevölkerung. In

einer kleinen Schrift sollten die wichtigsten Lehren der allgemeinen Schulhygiene auch den Eltern zugänglich gemacht werden.[1])

Gegen die Hippelsche Schrift wandte sich Prof. Dr. Cohn in einem Artikel *Über den Einfluſs hygienischer Maſsregeln auf die Schulmyopie*[2]) in so scharfer Weise, daſs Dr. von Hippel sich zu einer Entgegnung veranlaſst fühlte,[3]) die wieder nicht ohne Replik seitens des Dr. Cohn blieb (S. 216 der Zeitschrift für Gesundheitspflege).

Eine nicht minder wichtige Schrift ist *Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung* von Dr. H. Schmidt-Rimpler in Göttingen. Derselbe war vom Minister Dr. von Goſsler beauftragt worden, die Gymnasien zu Frankfurt a. M., Montabaur, Fulda, das Realgymnasium zu Wiesbaden, die Realprogymnasien zu Limburg und Geisenheim betreffs der Myopie zu untersuchen. Dies geschah 1885 und zum zweitenmal, mit Hinzuziehung des Gymnasiums zu Marburg, 1888. Dr. Schmidt-Rimpler hat an den bisherigen Untersuchungen die Verschiedenheit der Art der Prüfung und die Zusammenstellung der Ergebnisse auszustellen, welche eine Vergleichung unter sich eigentlich ohne weiteres ausschlieſsen sollten, was aber nicht beachtet wird. Also Untersuchungen auf derselben Grundlage sind durchaus nötig. So ist es denn vollständig unzulässig, mit Durchschnittsprozenten zu manipulieren. Dazu kommen immer neue Fragen und neue Zweifel. „So wäre es ja möglich, daſs die Steigerung der Zahl der Kurzsichtigen in den höheren Schulen dadurch bedingt wäre, daſs in diese Schulen vorzugsweise Kinder gehen, welche zur Kurzsichtigkeit eine ererbte Anlage haben, oder daſs etwa auf die starke prozentarische Vermehrung der Zahl der Kurzsichtigen in den oberen Klassen das äuſsere Moment von Einfluſs sei, daſs die Normalsichtigen verhältnismäſsig häufig aus den unteren Klassen des Gymnasiums austreten, während der gröſsere Teil der Myopen sich dem Studium widmete.“ So hat denn Minister von Goſsler eine Reihe erneuter, von gleicher Basis ausgehender Schuluntersuchungen veranlaſst.

Aus den Ergebnissen der Schmidt-Rimplerschen Untersuchungen sei folgendes kurz mitgeteilt. Die Prozentzahl der Kurzsichtigen wächst mit der Höhe der Klassen, dem Schul- und Lebensalter; so ist „die Länge der Einwirkung der Schulschädlichkeiten zweifellos von Bedeutung“. „Die fleiſsigen Schüler werden im Durchschnitt etwas häufiger kurzsichtig als die faulen.“ Ein wenn auch nur kleiner Prozentsatz von Schülern geht wirklich schweren Augenaffektionen infolge der Arbeitsmyopie entgegen. Der Grad der Kurzsichtigkeit nimmt mit den Schuljahren zu und gleichzeitig im Durchschnitt die Sehschärfe ab. Es drängt also alles darauf hin, die Schulzeit nicht durch zu hohe Anforderungen übermäſsig zu verlängern.

---

[1]) Wie wir gesehen, ist solches von Siegert-Berlin geschehen.

[2]) In der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1890, auch als Sonderabdruck erschienen.

[3]) Unter der Überschrift: „Noch einmal über den Einfluſs hygienischer Maſsregeln auf die Schulmyopie.“ Entgegnung an Herrn Prof. Dr. Cohn.

Eine dauernde Progression der Myopie kann für die zukünftigen Generationen durch hygienische und pädagogische Maßregeln wohl vermieden werden. Der Verfasser widmet dann einen besonderen Abschnitt der Bekämpfung der Schulkurzsichtigkeit durch entsprechende Beleuchtung, durch passende Subsellien, durch gut eingerichtete Schulgebäude, richtige Wahl der Schreibmaterialien, guten Bücherdruck, Einschränkung der Naharbeit, längere Erholungspausen zwischen den Unterrichtsstunden und verbesserte Unterrichtsmethode. Dr. Schmidt-Rimpler macht schliesslich folgende Vorschläge:

1. Die Lehrer haben sich eine gewisse Kenntnis der Schulhygiene zu erwerben;
2. ein Arzt (Schularzt) hat in hygienischer Hinsicht Schüler und Schule zu beaufsichtigen;
3. den Eltern ist eine gedruckte Belehrung über gesundheitsgemäßen Sitz und Haltung der Kinder beim Arbeiten, über Subsellien und Beleuchtung zu geben;
4. Freigeben der Nachmittage, soweit es irgend angeht, um den Schülern Zeit zum Aufenthalt im Freien und zu körperlichen Bewegungen zu lassen;
5. Verringerung der häuslichen Arbeiten und besonders der schriftlichen;
6. Beschränkung einer übermäßigen Ausdehnung der zur Absolvierung der höheren Lehranstalten erforderlichen Zeit.

Das *Büchlein vom gesunden und kranken Auge* von Dr. Brunhuber giebt eine allgemein verständliche, recht lesbare Belehrung über das Auge, seinen Bau, seine Fehler und Krankheiten. Der Leser soll darauf hingewiesen werden, was er zu thun oder zu lassen hat, daß das Auge vor Schaden bewahrt bleibe, und daß er betreffendenfalls zur rechten Zeit ärztliche Hilfe aufsucht.

Auch ein Pädagog erhebt seine Stimme unter dem Titel *Kurzsichtigkeit und Schule*, nämlich Dr. Wingerath, Direktor an einer Realschule. Er hat die einschlagenden Schriften sorgfältig geprüft und bringt das Ergebnis seiner Studien unter eine Anzahl von Überschriften bezw. Sätze. Besonders macht er auch auf die einander widerstreitenden Ansichten der berufensten Ärzte aufmerksam. So spricht er zunächst von dem Ursprung der Bewegung gegen die Kurzsichtigkeit und dem Übermaß dieser Bewegung; auch daß die Kurzsichtigkeit schon ein altes Kulturprodukt sei. Er läßt sich von den Ärzten belehren, daß dieselbe keine eigentliche Krankheit sei, sondern nur eine Naharbeits- oder Anpassungs-Kurzsichtigkeit und auch keine eigentliche Krankheit werden könne. Die Verbreitung jener Kurzsichtigkeit kann weder nach den bisherigen Statistiken über die Myopie noch nach der Zahl der Brillenträger richtig abgeschätzt werden. Weniger die Schule als das Haus muß, abgesehen von der Naharbeit an sich, für Entstehung und Wachstum der in Rede stehenden Kurzsichtigkeit verantwortlich gemacht werden, wie das auch die praktische Erfahrung unwidersprechlich dargethan hat. Die Naharbeits-Kurzsichtigkeit kann ohne geistigen Rückschritt nicht aus der Welt geschafft werden, ist bei allen Kulturvölkern weitverbreitet und hat auch einige Vorteile

im Gefolge (Dr. Wingerath beruft sich auf Dr. v. Hippel). Wesen und Ursprung derselben gilt noch nicht für völlig aufgeklärt. Sie hängt vielleicht mit der Rasse zusammen. Die Schädlichkeiten der übermäfsigen Naharbeit können durch Eintracht zwischen Schule und Haus verringert werden und dabei ist der Schularzt Cohns unmöglich und entbehrlich, der „diktatorische Gewalt" ausübende Hausarzt aber zulässig und erwünscht. Die Beibehaltung des Nachmittagsunterrichts, sowie die Vermehrung der Lernstunden in der Schule, jedoch die Verminderung der Arbeitsstunden zu Hause ist ebenfalls zweckdienlich und empfehlenswert. Gründliche Abhilfe kann nur durch Reformen in der Organisation des höheren Unterrichts, namentlich durch Aufhebung des Berechtigungsmonopols der Human-Gymnasien geschaffen werden.

Auf zwei weitere früher wenig oder garnicht beachtete Krankheitserscheinungen bei den Schulkindern ist in den letzten Jahren von den Ärzten hingewiesen worden, auf die behinderte Nasenatmung mit ihren Folgen und auf Gehörleiden.

Über die *Bedeutung behinderter Nasenatmung vorzüglich der Schulkinder, nebst besonderer Berücksichtigung der daraus entstehenden Gedächtnis- und Geisteskrankheiten* nennt sich eine Schrift von Dr. Bresgen in Frankfurt a. M. und eine kleinere *Über den schädlichen Einflufs der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwickelung der Kinder* von Dr. Lenzmann in Duisburg.

Dr. Bresgen führt aus, dafs von einem regelrecht benutzbaren Nasenluftwege die gute Entwicklung der Lungen und des Brustkorbes abhänge. Das kleine Kind atmet zunächst nur durch die Nase, und ist dieselbe durch irgend eine Krankheit verstopft, so ist es nicht im stande, zu saugen; nur allmählich erlernt es auch die Mundatmung. Nachdem der Verfasser die Ursachen dieser Nasenverstopfung des näheren erläutert, bespricht er die Schädigungen, welche Körper und Geist des Kindes, besonders des Schulkindes erleiden, „wenn der Nasenluftweg dauernd in beschränkter oder vollständiger Weise verschlossen, und wenn dazu auch noch erhöhte Reizbarkeit und Überempfindlichkeit einzelner Stellen desselben getreten ist".

Zunächst ist die mangelhafte Entwicklung der Lungen und des Brustkorbes zu betonen. Es ist eine irrige Ansicht, man könne durch den geöffneten Mund mehr und tiefer die Luft einatmen als durch die Nase; im Gegenteil, bei der Mundatmung sind die Bewegungen des Brustkorbes mehr oberflächlich und kurz, während sie bei der Nasenatmung sich erheblich vertiefen und verlängern und somit Lungen und Brustkorb mehr ausdehnen. Allbekannt ist ferner, dafs mit dem sog. Stockschnupfen sehr häufig Stirndruck, Stirnkopfschmerz, Schmerzen im Hinterhaupt, auch Schwindelerscheinungen verbunden sind.

So stellt sich mit der Nasenverstopfung oft ein Unvermögen ein, andauernd zu arbeiten, die Gedanken an einen bestimmten Gegenstand festzuhalten. Dr. Bresgen hat sich durch wiederholte Beobachtung davon

überzeugt, „dafs es nicht wenige Kinder giebt, welche infolge von Nasenverstopfung als „geistig zurückgeblieben“ in der Schule angesehen werden. Sie sind vielleicht gut beanlagt, aber wegen ihres beständigen Stirndrucks, wegen ihrer beim Lernen und Aufmerken zunehmenden Augenschmerzen und wegen auftretenden Augenflimmerns oder wegen ihrer oft heftigen Kopfschmerzen können sie ihre Aufmerksamkeit dem zu erlernenden Gegenstand nicht genügend und anhaltend zuwenden. Sie leiden unter dem Vorwurf der Faulheit, und wenn sie etwa über ihre körperlichen Beschwerden klagen, so wird dem vielleicht bei ihnen vorhandenen Nasenkatarrh keine Bedeutung beigemessen, während dessen Beseitigung die Kinder wie mit einem Zauberschlag zu ihrem Vorteil verwandelt. So ist von seiten der Lehrer bei solchen Kindern, welche hinter anderen Schülern zurückbleiben, auch darauf zu achten, ob die Luft durch beide Nasenhöhlenhälften von den Kindern frei eingeatmet werden kann und entgegengesetzten Falles den Eltern Kenntnis zu geben, damit diese sich an einen Spezialarzt wenden.

Dr. Bresgen stellt das Verlangen, dafs alle schwach befähigt erscheinenden Kinder vor Einreihung in besondere Schulklassen in amtlichem Auftrage durch einen erfahrenen und gewissenhaften Spezialarzt bezüglich ihrer Nase, ihrer Ohren, und ihres Halses untersucht werden.

Aufser anderen Krankheitserscheinungen, die im Gefolge von Nasenverstopfung auftreten, betont Dr. Bresgen noch besonders die dadurch verursachte vorzeitige Ermüdung der Stimme und die Behinderung des richtigen Aussprechens mancher Buchstaben, woraus sich allmählich Sprachfehler entwickeln können. Und ein weiteres hängt mit der Verstopfung des Nasenluftweges zusammen, nämlich die Schiefstellung der Zähne. Dr. Lenzmann kommt zu demselben Ergebnis wie Dr. Bresgen, giebt aber auch noch einige anderen Gesichtspunkte. Allerdings wird auch bei ganz gesunden Menschen dann und wann die Mundhöhle zum Atmen mit verwendet, aber nur bei sehr starken Anstrengungen, bei welchen das Bedürfnis des Körpers an Sauerstoff derart steigt, dafs der Nasenweg allein nicht genügt.

Durch die Nichtbenutzung der Nase zum Atmen wird dieselbe verkümmert, der geöffnete Mund des Kindes giebt demselben einen blödsinnigen Ausdruck und die eingeatmete Luft entbehrt der Erwärmung, der Reinigung vom Staube und der Wasseraufnahme, was alles beim Durchstreichen der Luft durch die Nase geschieht. Auch die Stimme leidet an Klangfülle, versagt leicht und ebenso auch das Gehör infolge der Wucherungen im Nasenrachenraum und der dadurch bedingten Nasenverstopfung.

Die *Krankheitserscheinungen im kindlichen Hörvermögen* behandelt Professor Martin Rabe in Berlin.

Allerdings scheinen die Gehörleiden der Volksschüler viel verbreiteter zu sein als die der Schüler höherer Lehranstalten, aber sie kommen doch auch bei diesen vor. Es müssen auch geringe Hördefekte, welche sich der llgemeinen Beachtung entziehen, aber gleichwohl in einem fahrlässigen,

zerstreuten Wesen ihren Ausdruck finden können, Gegenstand der Rücksichtnahme für den Lehrer sein. Unzweifelhaft ist der ungünstige Einfluſs der Schwerhörigkeit auf die geistige Entwicklung des Individuums, und es ist das Leiden des Ohres noch viel wichtiger als die Kurzsichtigkeit, gegen welche die Brille ja ein Mittel bietet. Zu den Untersuchungen der Ohren der Schulkinder sind aber die Ohrenärzte heranzuziehen; die Lehrer sind dazu nicht im stande. Ungünstigen Einfluſs auf das Gehör üben aus: Unreinlichkeit am Körper und in der Wohnung, Verstopfung des Gehörorgans durch Ansammlung des Sekrets, ferner Erkältung. Gehördefekte ziehen sich die kleinen Kinder selbst zu durch Stecken von Erbsen u. s. w. in das Ohr, Schulkinder durch Bohren in den Ohren mit einem spitzen Gegenstand, wie Bleistiften; aber es können auch die Lehrer durch Ohrfeigen, Ziehen am Ohr u. s. w. solche Defekte bewirken.

Viele Kinder haben Ohrenleiden infolge von Krankheiten oder auch von direkt auftretenden organischen Leiden ohne ursächlichen Zusammenhang mit einer etwaigen Krankheit und besuchen die Schule, ohne daſs man Kenntnis dieser Leiden hat und Schritte zur Abhilfe thut. Der Verfasser spricht dafür, daſs alle Berliner Schulkinder auf ihre Ohren von Ohrenärzten untersucht werden.

Die *Sprachorgane und ihre Pflege in Schule und Haus* behandelt in einem Vortrage Dr. Nitsche in Salzbrunn. Eine rauhe, heisere, undeutliche Sprache, führt derselbe aus, bekundet stets krankhafte Veränderungen des Sprachorgans oder Störungen der Muskelthätigkeit durch Mangel an Übung oder durch Überanstrengung eines oder anderer Teile. Es giebt chronische Leiden mit angeborenen oder langsam entstandenen Sprachstörungen, die mancherlei Ursachen haben und nur zu oft vernachlässigt werden und zu schweren Krankheiten führen können, wenn nicht der Arzt rechtzeitig zu Rate gezogen wird. Beim Katarrh kann fortgesetztes Sprechen statt mehrtägigen Schweigens sehr üble Folgen haben. Auch alle Zustände, welche dem Durchströmen der Atmungsluft Hindernisse bieten, wirken nachteilig auf das Sprechen ein. Ebenso gehören gewisse Krankheiten der Nase und des Nasenrachenraumes, Verstopfung der Nase hierher. Abhärtung des Körpers durch kalte Waschungen, Gurgeln mit kaltem Wasser, Atmen durch die Nase sind beste Mittel gegen Krankheit des Sprachapparates. Der Verfasser giebt nun über das richtige Sprechen, und besonders über das richtige Atmen beim Sprechen Andeutungen und Winke.

Eine sehr ersprieſsliche, allgemein anerkannte und heilbringende Thätigkeit entfaltet seit Jahren der erste Lehrer an der städtischen Taubstummenschule in Berlin, Albert Gutzmann, dessen Schrift *Das Stottern und seine gründliche Beseitigung* u. s. w. 1890 in dritter Auflage vorliegt. Die erste erschien 1879, und in der vom Unterrichts-Ministerium veranlaſsten und im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preuſsen 1879 veröffentlichten Beurteilung der Schrift

wurde der von Gutzmann eingeschlagene pädagogische Weg als der allein richtige und günstigen Erfolg versprechende bezeichnet. So sind die heutigen öffentlichen Maſsnahmen zur Verhütung und Bekämpfung der Sprachgebrechen auf das Buch zurückzuführen. Die von den nach der Gutzmannschen Methode in Berlin ausgebildeten Lehrern in besonderen Schülerkursen erzielten ausgezeichneten Erfolge führten 1888 (3. Dezember) und 1889 (18. Juli) Verfügungen des Ministeriums herbei, infolge deren in allen gröſseren Städten Kurse zur Bekämpfung und Abstellung von Sprachgebrechen, besonders des Stotterns unter der Schuljugend eingerichtet wurden, nachdem zuvor geeignete Lehrkräfte von den zuständigen Behörden nach Berlin zu vierwöchentlichen, von Gutzmann abgehaltenen Lehrkursen geschickt worden waren. An diesen Kursen nahmen auſser Volksschullehrern und Lehrern höhererer Anstalten auch Ärzte teil.

Die Schrift des Sohnes von Gutzmann, Dr. med. Hermann Gutzmann, *Die Verhütung und Bekämpfung des Stotterns in der Schule* giebt eine Statistik der Stotterer. In Braunschweig befanden sich 1882 unter je 131 Kindern 1, in Berlin 1887 unter den 155 000 Kindern 1550 Stotterer, also 1 Prozent, in Elberfeld waren es sogar 1¼ Prozent. Rechnet man 1 Prozent auf sämtliche Schulkinder Deutschlands, so ergeben sich 80 000 Stotterer.

In den Berliner Gemeindeschulen waren nach der statistischen Aufnahme unter den Kindern von 6—7 Jahren 0,52 und unter den von 13—14 Jahren 1,61 Prozent Stotterer. Das Stottern hatte sich also in der Schule weiter entwickelt. Deshalb ist die Frage aufzustellen: 1. Woher kommt diese erschreckende Zunahme des Stotterns während der Schulzeit? 2. Wie können wir eine derartige Zunahme des Stotterns verhüten?

Es giebt unter den Schulkindern im ersten Jahrgang auſser den wirklichen Stotterern noch solche, welche Anlage zum Stottern haben. Auf diese muſs der Lehrer ganz besonders achten und, hat er sie entdeckt, wird es ihm, wenn er einige Sachkenntnis besitzt, nicht schwer, das Übel im Keime zu ersticken. Bei anderen Schülern führt Ängstlichkeit, Schüchternheit, Zaghaftigkeit zur schlieſslichen Erwerbung von Sprachfehlern. Aber auch ansteckend ist das Stottern.

Zur Verhütung des Übels müssen die Lehrer bereits auf den Seminaren mit dem Wesen des Stotterns und der Methode der Beseitigung desselben bekannt gemacht werden. Der erste Leseunterricht spielt dabei eine groſse Rolle; derselbe hat die mit Sprachgebrechen oder der Anlage zu denselben behafteten Kinder besonders zu berücksichtigen.

Die Behandlung des Stotterns in der untersten Schulklasse ist viel leichter und weit mehr von Erfolg gekrönt, als eine spätere Behandlung.

Zur Bekämpfung des Stotterns sind zunächst Statistiken aufzunehmen, für die Dr. Gutzmann ein Schema aufstellt; es sind dann besondere Kurse

für die stotternden Kinder und Inspektionen der als geheilt in die Klassen wieder eingetretenen einzurichten.

Und gerade auch dieses Übel des Stotterns macht einen Schularzt wünschenswert, zumal sich an die Sprachstörungen häufig noch andere Störungen des körperlichen Wohlbefindens anknüpfen.

Die Schrift von G. Gottfried Weifs *Sing- und Sprechgymnastik* hat, wie es im Vorwort heifst, den Zweck: „die menschliche Gesellschaft in ihrer Gesamtheit auf einen gesundheitsförderlichen, körperlich und seelisch höher stehenden Gebrauch desjenigen Tonwerkzeuges hinzuführen, welches ausnahmslos in den Organismus jedes Menschen gelegt ist" u. s. w.

Eine ausführlichere Besprechung dieser ganz eigenartigen und bedeutenden Schrift liegt aufserhalb des Rahmens unseres Berichtes; es sei nur bemerkt, dafs die vom Verfasser entwickelte Theorie der Ein- und Ausatmung zum Zwecke der Tonerzeugung auch für die gewöhnliche Lebensthätigkeit ihre heilsamen Wirkungen hat und die Befriedigung des Atembedürfnisses bei allen gröfseren Körperanstrengungen, schnellem Laufen, Treppen- und Bergsteigen begünstigt.

Es ist wiederholt in den Jb. II A79f. und III A101 der *Hausgymnastik für Gesunde und Kranke* von Ed. Angerstein und G. Eckler gedacht.[1]) Ihren ganz hervorragenden Wert bekunden nicht allein die Übersetzungen in fast alle lebenden Sprachen, sondern auch die binnen 3 Jahren erschienenen 14 Auflagen.

Aber auch ein älteres, vor dem Erscheinen der Angerstein-Ecklerschen Hausgymnastik als bestes in seiner Art anerkanntes Buch mit gleichem oder ähnlichem Inhalt ist in äufserlich neuem Gewand und mit Ergänzungen in 24. Auflage neu erschienen, nämlich die *Ärztliche Zimmergymnastik für beide Geschlechter und jedes Alter* von Dr. med. M. Schreber, durchgesehen und ergänzt von Dr. med. Rudolf Graefe. Auch sie hat ihren alten Wert behalten.

Hundert Beispiele über die Wirkung des Gesundheitsturnens auf die Entwicklung des Brustkorbes kann Zahn in Karlsruhe anführen.

Die Schrift *Praktisches Handbuch der naturgemäfsen Heilweise* von Theodor Hahn möge hier wegen der allgemeinverständlichen Winke „über die Lebensbedingungen des Menschen (Hygiene, Diätetik, Makrobiotik) und über die Heilapparate der naturgemäfsen Heilweise, d. h. den inneren und äufseren Gebrauch des Wassers (Bäder) erwähnt werden.

In der Rede *Die Kulturaufgaben der Volksbäder* erinnert Dr. Lassar daran, wie sehr im Gegensatz zu früheren Zeiten in Deutschland die Lust am Baden abgenommen und damit die Unreinlichkeit des

[1]) Jetzt im Verlag von Hermann Paetel.

Körpers und folglich auch die Neigung zu Krankheiten zugenommen habe. Er gedenkt der Fortschritte, die in neuerer Zeit durch Badeanlagen in verschiedenen Städten geschehen sind und giebt Schilderungen der Volksbäder in Wien, Berlin, Frankfurt a. M., Magdeburg und des Arbeiterbrausebades der Firma Gebrüder Heyl in Charlottenburg. Mit dem Wunsche: „Jedem Deutschen wöchentlich ein Bad!“ schliefst die Schrift.

Ausführlich ist das *Stuttgarter Schwimmbad* von Leo Vetter beschrieben. Über die *Badeeinrichtungen innerhalb der Schule, besonders der Volksschule* schreibt Dr. Fr. Bartels, die Göttinger Einrichtungen der Schulbäder als Muster und nachahmenswertes Beispiel hinstellend.

Über die *Heftlage und Schriftrichtung* hat Dr. Schubert in Nürnberg eine besondere Abhandlung geschrieben. Vier Heftlagen sind zu unterscheiden: gerade und schräge Mittenlage und gerade und schräge Rechtslage. Bei gerader Mittenlage ist nur aufrechtstehende Schrift herstellbar, bei der anderen nur die jetzt übliche rechtsschiefe Schrift. Durchaus schädlich und unbedingt zu verwerfen sind alle Rechtslagen, weil dieselben ungünstig auf den Körper einwirken und Rückgratsverkrümmung befördern, auch das Sehorgan schädigen. Der Verfasser giebt der Steilschrift den Vorzug, da sie „nicht in sich selbst, in ihrer Technik, die Keime birgt zum Schiefsitz, Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit, wie dies bei der heute üblichen Schiefschrift der Fall ist“.

Gesundes Wohnen behandelt Dr. Schmitz in ausführlicher Schrift, in der er die Örtlichkeit und Lage der Wohnung, den Untergrund, das Baumaterial, die Bauart der Häuser einer eingehenden und klaren Erörterung unterzieht, das Wohnen selbst mit den hygienischen Forderungen an Luft, Räumlichkeit, Heizung und Beleuchtung in überzeugender Weise behandelt.

Zum Schlufs möge noch der *Verhandlungen des internationalen Kongresses für Ferienkolonieen* u. s. w. in Zürich vom 13. und 14. August 1888 gedacht werden. Es betreffen diese Kolonieen allerdings weniger die höheren Lehranstalten — dafs aber auch von ihnen dieselben eingerichtet werden können, bewies der Lehrer vom Falk-Realgymnasium in Berlin Schulz im Jahre 1889 (vgl. Monatsschrift 1889 S. 148 ff.). Die Berichte der Besucher des Kongresses wufsten Erfreuliches über die Erfolge der Ferienkolonieen und die weiteren Bestrebungen der Kinderhygiene, Kinderhorte u. s. w. zu berichten.

Es bleibt noch übrig, über die *Zeitschriften* kurz zu berichten, welche sich auf die Schulhygiene beziehen, bezw. dieselbe besonders berücksichtigen. Und hier ist ganz besonders wieder die *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, redigiert von Dr. Kotelmann, mit gröfster Anerkennung zu nennen (vgl. Jb. III A. 89). Dieselbe ist rasch zum Mittelpunkt aller Fragen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Gesundheitspflege im weitesten Sinne des Wortes geworden; denn auch über Turnen und Schwimmen und andere gesundheitsfördernde Leibesübungen wird ein-

gehend berichtet. Die Zahl der gröfseren selbständigen Aufsätze in den Jahrgängen 1889 und 1890 ist überaus grofs. Man begegnet den besten und bekanntesten Namen. Nicht weniger grofs ist die Zahl der Besprechungen. Keine Mafsregel einer Behörde von einiger Bedeutung bleibt unbeachtet und bezw. unbesprochen.

Aber auch der *Ratgeber für Gesunde und Kranke* mit Abhandlungen wie über die Notwendigkeit des weiblichen Turnens, des Tanzens, des Schwimmens von Ewald Paul und anderen, herausgegeben von Ewald Paul (Leipzig, Max Hesse), der *Gesundheitswächter*, Zeitschrift für naturgemäfse Gesundheits- und Krankenpflege, Schulhygiene, Ferienkolonieen, Badewesen u. s. w. von H. Spoerl-Gamma in Nürnberg herausgegeben, und das *Illustrierte Centralblatt für Gesundheitspflege*, herausgegeben von Dr. M. F. Weiser in Wien, mit allerdings weitergehendem Inhalt, verdienen ehrende Erwähnung.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Bernhardt, E., Zur Geschichte des Gymnasiums zu Weilburg in den letzten 50 Jahren. = Pg. Gym. Weilburg. — 16.

Bischoff, Th., J. B. Schupp. Nürnberg, Ballhorn. — 9.

Böhme, A., Ad. Diesterweg. Berlin, Gaertner. — 19.

Böhme. J., Herder und das Gymnasium. Hamburg, Herold. — 11.

Detlefsen, D., Das Gymnasium zu Glückstadt 1617—1747. = Pg. Gym. Glückstadt. — 14.

Dittmar, Fr., Schulstaub und Sonnenschein. Leipzig, Spamer. — 22.

Hauffe, G., Herbart-Ziller und Diesterweg. Borna, Jahnke. — 20.

Henke, O., Chronik des Gymnasiums zu Barmen. = Pg. Gym. Barmen. — 15.

Herding, W., Gang durch die Geschichte der Pädagogik von Montaigne bis Rousseau. = Pg. Stud.-Anst. Erlangen. — 11.

Hochheim, Die Salderische Schule zu Brandenburg. = Pg. — 14.

Koldewey, F., Die Braunschweigischen Schulordnungen 2. Berlin, Hofmann & Co. — 2.

Kroschel, Die gräfl. Erziehungsanstalt im Barfüfserkloster zu Arnstadt. = Pg. Gym. Arnstadt. — 15.

Landfermann, D. W., Erinnerungen aus seinem Leben. Leipzig, K. Bädeker. — 7.

Langenberg, E., Meine Erinnerungen an A. Diesterweg. Frankfurt, Diesterweg. — 20.

Langer, P., Das Utilitätsprinzip in der Enwicklung des gelehrten Unterrichts. Gf. Gleichen Gym. Ohrdruf. — 9.

Lötze, C., J. H. Campe als Pädagog. Doktordissertation. Leipzig, Hoffmann. — 8.

Meyer, J. B., Miltons pädagogische Schriften und Äufserungen. Langensalza, Beyer. — 21.

Olzscha, K., Die petites écoles von Pt. Royal. = Pg. Rgym. Annaberg. — 11.

Oster, Der Dir. A. Scherm. = Pg. Gym. Rastatt. — 19.

Pachtler, Ph., Ratio studiorum et Institutiones Scholasticae Soc. J. 3. Berlin, Hofmann & Co. — 1.

Pinloche, A., La réforme de l'éducation en Allemagne en 18. siècle: Basedow et le philanthropinisme. Paris, Colin 1889. — 5.

Pohlandt, M., Diesterwegs Verdienst um Lehrerbildung. Leipzig, Österwitz. — 19.

Polack, Fr., Brosamen. Wittenberg, Herrosé. — 21.

Rebhuhn und Wilke, Gedenkblatt zum 100. Geburtstag Diesterwegs. Gotha, Behrend. — 20.

Richter, G., Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. = BhS. 9-12. — 10.

Scherer, H., A. Diesterwegs Pädagogik. Giefsen, Roth. — 19.
Schirlitz, C., Festschrift zur Feier des 200jährigen Bestehens des Hedwig-Gymnasiums Neu-Stettin. — 17.
Schmid, G., J. B. Basedow und die Entwicklung seiner pädagogischen Ideen. — Pg. S. Kath. Schule. St. Petersburg. — 6.
Schmidt, Fr., Die auf die Erziehung der Prinzen des bayrischen Hauses sich beziehenden Instruktionen. = BbG. 27, 121. — 13.
Schnütgen, Geschichte der höheren Schulanstalt zu Eupen. = Pg. Pgym. Eupen. — 15.
Schulz, Gedächtnifsrede auf K. A. Regel. = Pg. Gym. Ern. Gotha. — 19.
Schulze, G., Das k. französische Gymnasium zu Berlin 1689—1889. Festschrift. — 18.
Schuster, H., Das Sächsisch Regener Gymnasium. = Pg. Pgym. Regen. — 18.
Seitz, Aktenstücke zur Geschichte der früheren lateinischen Schule zu Itzehoe. = Pg. — 14.
Suhle, Beiträge zur Geschichte der französischen Schule zu Dessau IV. = Pg. Rgym. Dessau. — 15.
Vogeler, E., Das Archigymnasium zu Soest IV. 1678—1730. = Pg. Agym. Soest. — 14.
Windelband, W., J. G. Fichtes Ideen vom Bildungswesen. Festrede. — 13.
W. (ustmann), P., Alumneums-Erinnerungen von einem alten Kreuzschüler. Leipzig, Grunow. — 21.

II. Schulverfassung.

Aly, Gymnasiallehr. Dr. F., Das Wesen d. Gymnasiums. Berlin, Gaertner. — 34.
Andreae, Seminarinspektor Dr. C., Über Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Langensalza, Beyer & Söhne. — 39.
Archäologische Ferienkurse in Berlin u. in Bonn-Trier. = BhS. 103. 123. — 51.
Baenitz, Gymnasiallehr. M., Das neue Gymnasium und das neue Realgymnasium. Berlin, Wilhelmi. — 37.
Bartels, Dir. Dr. F., Pädagogische Psychologie nach Hermann Lotze. 2 Teile. Jena, Mauke — 43.
Bayerischer Gymnasiallehrerverein, Bericht über die XVI. Generalversammlung. =BbG. Heft 5. — 38.
Bescheidene Vorschläge eines Nichtphilologen zur Gestaltung unseres höheren Unterrichtswesens. Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt (vormals Schultz & Co.).
Bessel als Bremer Handlungslehrling. Herausg. von der Gesellschaft „Union“. Bremen, Kühtmann. — 46.
Bibliographischer Monatsbericht über neu erschienene Schul- und Universitätsschriften. Jahrg. I. Leipzig, Fock.
Böhm, J., Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 2. Aufl. München, Oldenbourg. — 45.
Brill, Prof. Dr. A., Über die Schulreform. Darmstadt, Brill. — 34.
Cauer, Oberl. Dr. P., Der Unterricht in Prima, ein Abschlufs und ein Anfang. Leipzig, Teubner. — 45.
— — Staat und Erziehung. Kiel, Lipsius & Tischer. — 35.
— — Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin, Springer. — 34.
Cohn, Prof. Dr. H., Die Schule der Zukunft. Hamburg, A.-G. — 37.
Conradt, Gymnasialdirektor Prof. Dr. C., Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. 2. Aufl. Wiesbaden, Kunze. 33. 48.
Csáki, Ungarischer Kultusminister Graf, Erlafs betreffend das Griechische. = PA. 240. — 39.
Dahn, Felix, Erinnerungen von, Buch I. 3. Aufl. Leipzig, Breitkopf und Härtel. — 46.
— — Moltke. Festspiel zur Feier des neunzigsten Geburtstags. 2. Aufl. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 47.
Direktoren-Versammlungen, die des Königreichs Preufsen von 1860 bis 1889. Auszüge von M. Killmann. Berlin, Weidmann. — 24.
— — Register zu Bd. I—XXXIV von M. Warnkross. Berlin, Weidmann. — 25.

Direktoren-Versammlung, vierte d. Rheinprovinz. Berlin, Weidmann. — 45.
Dittes, F., Schule der Pädagogik. 4. Aufl. 1. Lief. Leipzig. Klinkhardt. — 42.
Ebinger, Gymnasialdirektor. Über die neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. = Pg. Gym. Luckau.
Erdmann, G. A., Populäre Abhandlungen über Erziehung und Unterricht. Heft I. Gotha, Behrend.
Ernst, Otto, Offenes Visier! Darin: Religion oder Litteratur als Centrum des Volksschulunterrichts und Der Lehrer und die Litteratur. Hamburg, Kloss.
Evers, Oberl. M., Vaterländische Festdichtungen. Düsseldorf, Bagel. — 47.
Fortbildungskurse an der Universität Jena. = PA. 429. — 51.
Fort mit Griechisch und Latein? Von einem Laien. Karlsruhe, Reiff.
Frank Mc Murry, Schuldir. Dr., Herbert Spencers Erziehungslehre. Gütersloh, Bertelsmann. — 43.
Französisches Gymnasium zu Berlin. Festschrift zur Feier des 200jährigen Bestehens. Berlin. Druck von Haack. — 47.
Freimund, E., Drei Kapitel zum österreichischen Schulstreite. Wien, Drescher & Co. (Volksschule.)
Freytag, L., Ein Wort über Lehrertitulaturen. = CO. 721 (für Professortitel an alle. Ratstitel an ältere).
Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Chronik der, 1889 90. Jahrgang III. Berlin. Druck von Becker & Hornberg. — 48.
Fries, Rekt. A. de. Die Gefühlsbildung und der Volksschulunterricht. Wittenberg, Herrosé.
Gehaltsverhältnisse, die, der rheinischen Landlehrer. Bielefeld. Helmich.
General-Entwurf zur Errichtung eines Kadettenkollegiums in Ungarn. Prefsburg. Heckenast.
Girardet-Breling, Dr., Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage. Leipzig, Duncker & Humblot. — 43.
Göring, Dr. H., Die neue deutsche Schule. Leipzig, Voigtländer. — 38.
Gofsler, Staatsminister Dr. G. von, Ansprachen und Reden. Berlin, Mittler & Sohn. — 33.
Grefsler, Hauptlehr. J., Die Mittelschulfrage. = Pädagogische Tagesfragen Nr. I. Hilchenbach, Wiegand.
— — Über Schulsynoden. = Pädagogische Tagesfragen. Nr. IV. Hilchenbach. Wiegand. - 48.
Grob, C., Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1888. Zürich, Orell Füfsli & Cie. — 26.
Grünewald, Rektor. Der Kampf gegen die sozialdemokratischen Ideen, beleuchtet vom Standpunkt der Volksschule. 3. Aufl. Berlin. Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung. (Vgl. Jb IV.)
Güfsfeldt, P., Die Erziehung der deutschen Jugend. 3. Aufl. Berlin, Gebrüder Paetel. — 27.
Dazu:
Geffcken, Dr. J., P. Güfsfeldt und die Schule der Zukunft. Hamburg, Herold.
Lagarde. Prof. Dr. P. de, Über die von Herrn Paul Güfsfeldt vorgeschlagene Reorganisation unserer Gymnasien. Göttingen. Dieterich.
Lejeune Dirichlet, Gymn.-Lehr. Dr. G., Paul Güfsfeldt und das humanistische Gymnasium. Königsberg i. Pr., Koch.
Schmidt, Dr. K., Zünftig oder vernünftig? Berlin. Fontane.
Gymnasialverein. = ZG. Heft 2 und 3 (O. Kübler). — 38.
Gymnasium zu Jauer, Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens. Jauer, Guercke. — 47.
— — Zum 25jährigen Jubiläum. Striegau. Druck von Tschörner. — 47.
Hartung, M., Plato oder Von dem Wesen d. Jugendlitteratur. Leipzig. Kempe.
Heine, Seminardir. G., Lehr- und Lesestücke zur Einführung in die Seelenlehre. Abt. 1—6. Cöthen. Schettler. — 42.
Heinrichs, Prof. Dr. A., Kaiser Friedrich-Reden. 3. Aufl. Berlin. Frantz. — 47.
Henrich, Th., Preisgekrönte pädagogische Aufsätze. Wiesbaden, Bechtold & Co. (niederes Schulwesen)
Hölscher, Gym.-Lehr. F., Katalog der Münzsammlung des Gymnasiums Attendorn. = Pg.

Holzmüller, Dir. Dr. G., Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen. Hagen i. W.. Stracke. — 33.
Hübner, M., Vaterländische Gedenktage in der Schule. Heft 1—4. (1. und 2. Aufl.) Breslau, Goerlich. — 47.
Juling, Prorekt. Dr., Das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus. = Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 7. Hannover, Meyer. — 37.
Jung, Oberlehrer Dr. A., Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Berlin, Gaertner. — 44
Kalender

Deutscher Lehrerkalender 1891. Jahrg. 10. Langensalza, Beyer & Söhne.

Mentor, der österr.-ungar., Studentenkalender. 1891. Jahrgang 12. Wien. Perles.

Mushacke. Schulkalender I. Teil. 1890/91. Leipzig. Teubner.

Notizkalender für Österreichs Professoren und Lehrer. 1890/91. Bearb. v. Ph. Brunner. Jahrg. 18.. Wien. Perles.

Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen. Neue Folge von Mushackes Schulkalender II. Teil. 1890. Abt. 1 und 2. Leipzig, Teubner.

Taschenkalender für Lehrer höherer Schulen. 1890/91. Herausg. von H. Spindler. Jahrg. 4. 1. Teil Oster-Ausgabe, 2. Teil Michaelis-Ausgabe. Leipzig, Fock.

Universitätskalender, Deutscher, herausgeg. von F. Ascherson. 1890/91. Berlin. Simion.

Vademecum für Lehrer. Wintersemester 1890/91. Brandenburg a. H., Haeckert.

Weidmannscher Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens. Schuljahr 1890/91. Herausg. v. F. Jonas u. E. Reiter. Berlin, Weidmann.

Karlsruhe, Einheitliche Mittelschule in. = ZR. S. 348. Vgl. H. Bender, Zur Reformfrage. = KW. S. 1. — 39.
Kármán, M., Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. = Sammlung pädagogischer Abhandlungen. herausgeg. von O. Frick und H. Meier. III. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 45.
Kaufmann-Hartenstein. Dr. J.. Zur Lehrerbildungsfrage. Solothurn. Petri.
Kemény, F., Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksschulwesens von Frankreich. Gotha, Behrend. — 27.
Kirchner, Oberl. Lic. Dr. F., Katechismus d. Pädagogik Leipzig, Weber. — 41.
Knabenhandarbeit. — 46.

Füllgraf. C. und Wackerow, J., Lehrer, Der Kerbschnitt. Berlin, Seydel.

Götze, Dr. W.. Aus der Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. 1890. Leipzig, Hinrichs.

Rom, N. C., Praktische Einführung in die Knaben-Handarbeit. Lief. 5. Leipzig. Hobbing.

Scherer, Schulinsp. H., Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. = Sammlung pädagogisch. Vorträge. Heft 9. Bielefeld, Helmich.

Vollers, G.. Anleitung zur Kerbschnitzerei. Hamburg. Kloss.

Krüger, Oberschulrat Dr. G., Die Lateinlose höhere Bürgerschule. Cöthen, Schettler. — 38.
Lammers, A.. Die Verpflanzung armer Kinder ins Freie. = Deutsche Zeit und Streitfragen. Heft 74. Hamburg, A.G.
Lange, Dr. Edm., Die Überfüllung der Gymnasien und das Berechtigungswesen. = Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 69. Hamburg. A.G. 37.
Langermann, Volksschullehr. J., Die Fortbildung des Volksschullehrers. = Pädagogische Tagesfragen. Nr. III. Hilchenbach, Wiegand.
Lasson, Oberl. Prof. Dr. A., Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Berlin, Walther & Apolant. — 33.
Lattmann, Gym.-Dir. Dr. J.. Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. — 36.
Laubert, Realgym.-Dir. Dr. K.. Pädagogische Skizzen aus Frankreich. I. = Pg. Rgym. Frankfurt a. O. — 26.
Lehmann, Prof. J.. Die Reform der Gymnasien. Kiel, Lipsius & Tischer.
Leimbach, Gym.-Dir.. Lic. Dr. K. Neue Schulreden. Goslar, Koch. — 47.

Lyons Schriftensystem. I. Das deutsche Alphabet. Abt. A. Die Kleinbuchstaben. Barmen. Hyll & Klein.
Machule, Dr. P., Das Studium d. deutschen Philologie. Leipzig. Roſsberg. — 48.
Martig, Sem.-Dir. E., Lehrb. d Pädagogik. Bern, Schmid, Francke & Co. — 43.
Meier, Gym.-Dir. H., Bewuſste und unbewuſste Erziehung. = LL. Heft 23, S. 1. — 44.
Menge. Progym-Rekt. Dr. K., Trauer und Treue. Leipzig, Teubner. — 47.
Mondt, C., Staats-, Zivil- und Militar-Carrièren. Nachtrag. 2. Aufl. herausg. von J. Krause. Leipzig, Oesterwitz. — 47.
(Münch. W.), Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart Berlin. Gaertner. — 36.
National-Verein für die Reform des Mittelschulwesens in Frankreich. = PA. 707. — 39.
Neudecker, Dr. G., Grammatik oder Logik, „Klassisch" oder Deutsch? Würzburg, Stahel in Komm. — 37.
— Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Würzburg, Stuber. — 37.
Niemeyer, Pfarrer F., Welche Aufgaben erwachsen uns als evang Christen aus den sozialen Fragen unserer Zeit und unseres Bezirks? Hilchenbach, Wiegand. — 43.
Nohl, Schul-Dir. C., Pädagogik für höhere Lehranstalten. Teil IV. Gera, Hofmann.
Norwegen, Verhandlungen des Storting. = BbR. 52 „Zur Schulreformfrage" von H. Vogel. — 39.
Pätzold, W., Die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft. Bremen, Marbes. — 43.
Perthes, Oberl. O.. Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens. Gotha, F. A. Perthes. — 37.
— — Hoffnungen und Befürchtungen bei der Rede Sr. Majestät des Kaisers zur Eröffnung der Schulenquête. Bielefeld, Helmich.
Pfundheller, Realgym.-Dir. Dr. E., Über die Erziehung des Willens. = Pg. Rgym. Barmen. — 44.
Philippson, Gym.-Lehr. Dr. R., Die ästhetische Erziehung. = Pg. Wilhelms-Gym. Magdeburg. 44.
Pietzker, Oberl. F., Schule u. Kulturentwicklung. Braunschweig. Salle. — 37.
Pindter, Realsch.-Dir. R., Die einheitliche Mittelschule. Linz a. d. D., Ebenhöch. — 37.
Polack, Kreisschulinspektor F., Über den Helferdienst der Schule bei Heilung der sozialen Schäden. = Sammlung pädagogischer Vorträge. Heft 7. Bielefeld, Helmich. — 43.
Preuſsisches Schulrecht Bd. 6. Leipzig. Oesterwitz. (niederes Schulwesen)
Preyer, Prof. Dr. W., Eine neue deutsche Schule. = Sammlung pädagogischer Vorträge. Heft 4. Bielefeld. Helmich.
Progymnasium Steglitz, Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes. = Pg. — 47.
Quandel, Lehr. R., Das öffentliche Interesse für die Volksschule. = Pädagogische Tagesfragen. Nr. II. Hilchenbach, Wiegand.
Ranke, L. von, Zur eigenen Lebensgeschichte. Herausgegeben von A. Dove. Leipzig, Duncker & Humblot. — 46.
Raydt. H., Mehr Erziehung für die deutsche Jugend. 2. Aufl. Hannover-Linden, Manz. — 37.
Realgymnasium Tilsit, Bericht über die Feier des fünfzigjährigen Jubiläums, von Dir. M. Dangel. = Pg. — 47.
Realschule Bingen, Blätter der Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestehens, von Dir. Dr. O. Schneider. = Pg. — 47.
Rein, Prof. Dr. W., Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Heft 2. Langensalza. Beyer & Söhne — 48.
— — Pädagogik im Grundriſs. Samml. Göschen. Stuttgart, Göschen. — 41.
Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. 33. Aufl. Leipzig, Hirschfeld 1891. — 40.

Dazu:

„Est Est Est" Randbemerkungen zu R. a. E. von einem niederdeutschen Bauern. 7. Aufl. Dresden, Pierson. — 41.

*Höllenbreughel als Erzieher. Auch von einem Deutschen. 7. Aufl. Leipzig, Reifsner. — 41.

Nautilus (A. Seemann), Billige Weisheit. Wider R. a. E. 6. Aufl. Leipzig. Verlag des Litt. Jahresber. (A. Seemann). — 41.

Pudor, Dr. H., Ein ernstes Wort über R. a. E. Zweites Tausend. Göttingen, Dieterich. — 41.

Ritter. Pastor Dr. P. H., Pädagogische Fragmente. Nach der dritten holländischen Ausgabe übersetzt von O. Greeven. Gotha, F. A. Perthes. — 41.

Roese, Oberl. F., Das höhere Schulwesen Schwedens. = Pg. Grofse Stadtschule zu Wismar.

Sallwürk, Oberschulrat Dr. E. von, Das Staatsseminar für Pädagogik. = Neue Bahnen, herausg. von Joh. Meyer. Heft 1 und 2. — 49.

Schadow, Gottfried, Aufsätze und Briefe, herausg. von J. Friedlaender. 2 Aufl. Stuttgart, Ebner & Seubert. — 46.

Schiller, H. Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. = Sammlung pädagogischer Abhandlungen, herausg. von O. Frick und H. Meier. IV. Halle a. S., Buchhdlg. d. Waisenhauses. — 44.

Schmarje, Rektor J., Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage. Flensburg, Westphalen.

Schmeding, Oberl. Prof. Dr, Die Bedenken Sr. Exc. des Herrn Ministers von Gofsler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols. Braunschweig, Salle. — 36.

Schmelzer. C., Pädagogische Aufsätze. Leipzig, Voigtländer. — 37.

Schmidt-Weifsenfels, Krupp und sein Werk. 4. Aufl. Berlin, Rosenbaum & Hart. — 46.

Scholz, Krankenanst-Dir. Dr. F., Die Diätetik des Geistes. 2. Aufl. Leipzig, Mayer — 41.

Schriftverkehr. — 46.

Frisch, F., Briefe und Geschäftsaufsätze. Wien, Manz.

Meyer, K., Anweisung für schriftliche Arbeiten aus dem Geschäfts- und Verkehrsleben. Hannover, Meyer.

Möller, E., Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen, Briefen und Eingaben an Behörden, sowie zur gewerblichen Buchführung. 8. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne.

Steckel, E., Post-Heft. Heft II. Halle a. S., Schroedel.

Ulrich. Realprogym.-Rekt. Dr. W., Praktische Vorbereitung für das französische Comptoir. 4. Aufl. Halle a S., Schwetschke.

Schütze, Seminarlehr. Dr. H., Prüfungs-Aufgaben für die zweite Lehrer-Prüfung. Gütersloh, Bertelsmann.

Schulbücher, Verzeichnis der an den höheren Schulen in Preufsen benutzten 1890. Berlin. Hertz.

Schulreform-Bewegung, im Brennpunkt der. Frankfurt a. M. Mahlau & Waldschmidt. — 39.

Seidel, R., Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. 2. Aufl. Hamburg, Carly. - 27.

Spielmann, C., Konzentration des Unterrichts in der Volks- und Mittelschule. Wiesbaden. Limbarth.

Steinel, Reallehrer O., Über Schulreform. = Augsburger Abendzeitung Nr. 90. (insbesondere Lehrervorbildung und Schulbehörden betreffend)

Stelzner, Prof. K., Über Zeugnisse Rangordnung und Versetzung. = Pg. Gym. Pforzheim. - 45.

Stenographie. — 46.

Albrecht. Dr. K., Ziel und Aufgabe des stenographischen Unterrichts. Hamburg, Haendcke & Lehmkuhl.

Faulmann, Prof. K., Graf Moltkes Urteil über die Stenographie. Wien, Bermann & Altmann.

Stolze, Dr. F., Ausführlicher Lehrgang der deutschen Stenographie. 10. Aufl. Berlin. Mittler & Sohn.

Tesch, Lehr. P., Patriotische Dichtungen zur Schulfeier an den Kaisertagen. Neuwied, Heuser. (für Mädchenschulen)

Trüper, J, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza, Beyer & Söhne. — 48.

Trüper, J., Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. Heft 1—3. Gütersloh, Bertelsmann. — 43.
Ufer, Chr., Nervosität und Mädchenerziehung. Wiesbaden, Bergmann.
Universitäts-Stipendien, Verzeichnis der an deutschen Universitäten, bearbeitet von G. Vestner. Erlangen. Bläsing.
Verein für Schulreform in Bayern. = BbR. 64 (Falch). — 38.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin. 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1891, Hertz. — 2.
Villányi, H., Die sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung. Leipzig, Fock.
Vogel, E., Der Gymnasialunterricht in Spanien. = NJ. II. 45.
Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. 8 Bändchen. Leipzig, Beyer. — 46.
Weck, Rgym.-Dir. Prof. Dr. G., Vor der Entscheidung. Meinungen und Wünsche zur Schulreform. Berlin, Friedberg & Mode. — 37.
Wehrhahn, Dr. A., Die Höhere Bürgerschule. Hannover-Linden. Manz. — 38.
Weigert, Dr. M., Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich. 2. Aufl Berlin. Simion. — 27.
Werther, Dr. W., Verordnungen betreffend das Fortbildungsschulwesen in Preufsen. Leipzig, Osterwitz.
Wigge, Mittelschullehr. H., Die Schulsynode. = Pädag. Zeit- und Streitfragen. Heft 14. Gotha. Behrend. — 48.
Woenig, F., Aus grofser Zeit. 1870/71. Entwürfe und einleitende Dichtungen zu lebenden Bildern. = Universal-Bibliothek 2720. Leipzig, Reclam. (für Militärvereine)
Zange, Prof. Dr. F., Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. = Sammlung pädagogischer Abhandlungen, herausg. von O. Frick und H. Meier. V. Halle a. S. Buchhdlg. d. Waisenhauses. — 49.
Zeller, Prof. Dr. E., Gymnasium und Universität. Berlin, H. Paetel. — 27.
Zur Weihe des Hauses. Friedrich-Wilhelms-Gym. Berlin. Druck von Mittler & Sohn. — 47.
Zweiter Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen. Veröffentlicht im Auftrage der Kgl. Ministerien des Kultus, des Innern, der Finanzen und des Krieges. Dresden, Druck von C. Heinrich — 25.

III. Deutsch und philosophische Propädeutik.

Abel, Die deutsch. Personennamen, 2. Aufl. v. W. Robert-Tornow = CO. 348. — 20.
Andersen, H. C., Ausgewählte Märchen für die Jugend. 11. Aufl. Leipzig, Wartig. — 45.
Andresen, H., Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. = Gm. VII, 671. — 59.
Arndt, E. M., Märchen. = BSb. VI. 197. — 46.
Ballauf, L., Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. 2. Aufl. = ZR. 154. — 68
Bandow, K, Übungsaufgaben zu Prof. Wilmanns deutscher Schulgrammatik. 1. Heft für die Vorschule, Sexta und Quinta. 4. Aufl. Berlin. Klönne Nachf. 2. Heft. für Quarta und Tertia. — 23.
Basedow. F., Germania. zweitausend Jahre vaterländischer Geschichte und deutscher Dichtung. = CO. 563. — 45.
Bauer, L. M., Deutsche Elementargrammatik, 37. von K. Szemak vermehrte und verbesserte Auflage. Budapest, W. Lauffer. — 15.
Bausch, Sprach- und Schreibübungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten. = KW. 367. — 17.
Beckhaus, H., Zu Schillers Jungfrau von Orleans. = Pg. Kgl. Gymnasiums in Ostrowo 1890. (Verlag von Fock, Leipzig.) Wendet sich zum Teil gegen Breitsprecher und enthält gute und für die Erklärung der Dichtung wichtige Winke.

Beckhaus, H., Shakespeares Macbeth und die Schillersche Bearbeitung. = Pg. Kgl. Gymnasiums in Ostrowo 1889. (Verlag von Fock, Leipzig.) Eine Verteidigung Schillers gegen manche auf die genannte Dichtung abzielenden Angriffe.
Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan, Abrifs der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 15.
— — Deutsches Lesebuch. Berlin, Weidmann 26.
Bernhard, J., Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten. = Pg. Rprogym. Solingen. — 12.
Bernhardt, G., Sieben Bücher deutscher Dichtungen, von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, für den Gebrauch an höheren Lehranstalten bearbeitet von F. Knauth. Halle a. S., Hendel. — 28.
Bettingen, F., Grundzüge der dramatischen Kunst. Berlin, Weidmann. — 44.
Biltz, K., Zur deutschen Sprache und Litteratur. Potsdam, Stein. — 54.
Bindel, K., Dispositionen zu deutsch. Aufsätzen für III. Leipzig, Teubner. — 63.
Bittmann, W., Eine Studie über Goethes Iphigenie. = Gm. VIII, 20. — 34.
Böhme, W., Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. 1. Goethes Götz von Berlichingen, 2. Kleists Prinz Friedrich von Homburg, 3. Lessings Minna von Barnhelm. Berlin, Weidmann. — 31.
Bötticher u. Kinzel, Denkmäler d. älteren deutschen Litteratur. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 37.
Bohm, H., Zur deutschen Metrik. = Pg. der zweiten städt. höheren Bürgerschule zu Berlin. — 49.
Boll, H., 430 deutsche Namen. = CO. 685. — 60.
Borowski, F. W., Fragen zur Erklärung der deutschen Gedichte unseres Kanons. II. Teil: Gedichte für Unter- und Obertertia. = Pg. Gym. Kulm. — 41.
Bräutigam, A., Abrifs der deutschen Sprachlehre, umgearbeitet von P. Knauth. Nauen. Harschau. — 15.
Brandstäter, F. E., Das Fest des Prometheus. Epische Dichtung. Hamburg, A.G. — 47.
Breitsprecher, K., Johanna d'Arc und der schwarze Ritter. = BbG. 352. — 35.
Brenner, O., Mittelhochdeutsche Grammatik. Sonderabdruck aus der 4. Aufl. von L. Englmanns mittelhochdeutschem Lesebuch. 2. Aufl. München, Lindauer. — 20.
Brenning, E., Goethe nach Leben und Dichtung. Gotha, F. A. Perthes. — 52.
Brocks, E., Die sapphische Strophe und ihr Fortleben im lateinischen Kirchenliede und in d neueren deutschen Dichtung. = Pg. Gym. Marienwerder. — 42.
Buchheim, R., Zum deutschen Unterricht. = Pg. Kgl. Realgym. Zittau. — 25.
Buchholz, R., Bedenken über die Führung der Handlung in Lessings Lustspiel Minna von Barnhelm. 1. Teil: Die Exposition und die Haupthandlung. = Pg. Kgl. Gym. Rössel. Die vom Verfasser geäufserten Bedenken sind von grofsem Interesse.
Burckas, Über „an etwas vergessen“. = Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 381. — 14.
Burgerstein, L., Über Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. = ZR. Jahrg. 15, S. 17. — 21.
Buschmann, Deutsches Leseb. für d. Oberklassen. 3. Abt. Prosa. Trier, Lintz.
Cassel, Paulus, Laokoon in Mythe und Kunst. Skizze eines Vortrages vom 14. Januar 1890. Berlin. In Kommission bei A. Haack. — 44.
Cauer, P., Deutsches Lesebuch für Prima. Berlin, Springer. — 28.
Cohn, Die Schule der Zukunft = Neue deutsche Schule. 97 ff. — 2.
Corvinus, H., Herbstgefühl, Gedicht von Goethe, analysiert. = ZG. 309. — 35.
Cremer, Kleines Verdeutschungswörterbuch. = PA. 486. — 60.
Dadelsen, H. v., Zum deutschen Konditionalis. = Zeitschr. für d. deutsch. Unterricht. 158. — 15.
Denicke, Über Wesen, Wert und Anwendung der fragenden Lehrmethode. = NJ. II. 1889. 71 ff. — 41.
Deter, C. G. J., Katechismus der Geschichte der Philosophie. = CO. 562. — 68.
Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausg. von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Rgym. in Döbeln, I. Teil VI, II. Teil V. Leipzig, Teubner. — 26.
Dolega, Die Charakteristik als Schüleraufsatz. = Pg. Gym. Rogasen. — 56.

Dorenwell. K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Bürger- und Mittelschulen. 2. Teil. 2. Aufl. Hannover, Meyer. — 61.
Dorenwell, K. und J. Henckel. Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen. = CO. 493. — 61.
Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig, Wartig. Schillers Wallenstein, 5. Aufl., Goethes Torquato Tasso, 4. Aufl. — 32.
Ellendt, Katalog für Schülerbibliotheken. Halle. Waisenhaus. — 47.
Elsenhans. Th., Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie. Stuttgart, Göschen. — 66.
Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. = PA. 483. — 17.
Engelmann, E., Germanias Sagenborn, Mären und Sagen für das deutsche Haus. Stuttgart, Neff. — 46.
— — Homers Odyssee in freier Umdichtung für das deutsche Haus. Stuttgart, Neff. — 46.
Faulde. A., Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutsch-grammatischen Unterricht. Sonderabdruck aus dem 25. Bericht der Neifser wissenschaftlichen Gesellschaft Philomathie. Neifse, Graveur. — 13.
Feist, S., Über die Wendung „an etwas vergessen". = Zeitschr. für d. deutsch. Unterr. 166. — 14.
Fester. R., Eine vergessene Geschichtsphilosophie. Zur Geschichte des jungen Deutschlands. — Samml. gemeinverst. wissenschaftl. Vorträge. Neue Folge. Fünfte Serie. Hamburg, A.G — 54.
Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Die deutsche Litteratur und der Einflufs fremder Litteraturen auf ihren Verlauf vom Beginn einer schriftlichen Überlieferung an bis heute, in graphischer Darstellung. Stuttgart, Göschen. — 51.
Florin, A., Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre. Davos, Richter. — 43.
— — Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten. Davos, Richter. — 33.
Follmann, F. M., Die Mundart der Deutsch-Lothringer und Luxemburger. A. Konsonantismus. = Pg. Realsch. Metz 1886. — 21.
Franke, C., Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch Mundarten. Leipzig, Teubner. 58.
Freericks, H., Der Kehrreim in der mittelhochdeutschen Dichtung. I. Teil. Abdruck aus dem Jahresbericht über das Gym. in Paderborn. — 20.
Frick. O., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Gera. Hofmann. — 31.
Fricke, F. W., Abrifs der vereinfachten Volksorthographie. 2. Aufl. Norden, Soltau. — 22.
Friedrich, E., Der abhängige Hauptsatz. = CO. 477 ff. — 14.
Frommel, E., Allerlei Sang und Klang. 3. Aufl. Berlin. Wiegandt & Grieben. — 45.
Gelbe, Th., Diktierstoff im Anschlufs an die offiziellen Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung zusammengestellt. Leipzig, Teubner. — 23.
— — Die Stilübungen in den beiden oberen Klassen lateinloser höherer Lehranstalten. = Gm. 752. — 63.
Glöckler, J. P., K. Afsfahl und K. Erbe. Kurzgefafste deutsche Sprach- und Aufsatzlehre mit Übungsaufgaben. 10. verbesserte und vermehrte Aufl. Stuttgart. Bonz & Co. — 61.
Glöde, O. ,Über „an etwas vergessen". = Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 276. — 14.
Glöel, Der deutsche Stil und seine Pflege. — Pg Kgl. Gym. Wesel 1889. — 3.
Göpfert, E., Über „voller". = Zeitschr. f. d deutsch. Unterr. S. 165. — 14.
Goerth, A., Einführung in das Studium der Dichtkunst. I. Lyrik, II. Drama. = BbG. 45. — 52.
Goethes Briefwechsel mit einem Kinde, von Bettina von Arnim; mit einer Einleitung von F. Brümmer. Leipzig. Reclam. — 37.
Goethes Dichtung und Wahrheit. Zum Schulgebrauch ausgewählt v. L. Levin. Karlsruhe. Reiff. — 34.
Goethe, Egmont, von R Gast. Gotha, F. A. Perthes. — 30.
Goethe, Geschichte Gottfriedens mit der eisernen Hand, für die Bühne eingerichtet von O. Devrient. Leipzig, Breitkopf & Haertel. — 34.
Goethe, Iphigenie. von H. Engelen. Trier, Stephanus. — 30.

Goethe-Ruckstuhl, Von der Ausbildung der deutschen Sprache. Giefsen, Ricker. — 60.
Goldscheider, P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke in d. oberen Klassen. Berlin, Gaertner. — 44.
Goldschmidt, J., Schillers Weltanschauung und die Bibel. = BbG. 208 — 35.
Golther, Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit Wörterbuch. Stuttgart, Göschen. — 20.
Grofs, P., Vorschule der Logik. Ein Handbuch für die Prima der Gymnasien und für den Anfang d. akademischen Studiums. Berlin, Weidmann. — 66. 67.
Grosse, E., Zur Erklärung von Schillers Gedichten „Das Ideal und das Leben" und „Würde der Frauen". = Pg. Wilhelms-Gym. Königsberg i. Pr. — 33.
Gudrun, von H. Kamp. Berlin, Mayer & Müller. — 36.
Haehnel, K., Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte. = Gm. 741. — 52.
Hahn, W., Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte. Berlin, W. Hertz. — 51.
Hahn, W., Chriemhildlied. Älteste Gestalt des Nibelungenliedes. Eisenach, Bacmeister. — 36.
Hallada, W., Ein kleiner Beitrag zur deutschen Metrik. = ZR. 577f. — 48.
Halling, K., Gedichte des Grafen Adolf Friedrich von Schack. Dresden, Ehlermann. — 46, 47.
Hanke, Die Notwendigkeit und Möglichkeit einer lauttreuen Volksorthographie. Vortrag, gehalten auf d. 8. deutschen Lehrertage. = Neue Bahnen 302. — 21.
Hansen, K., Lesebuch, I. und II. Teil 23. Aufl., III. Teil 18. Aufl., IV. Teil 11. Aufl., V. Teil, Deutsche Dichter und Prosaiker, 4. Aufl. Leipzig, Brockhaus. — 27.
Hartert, Schulaufsätze, ein Beitrag zum deutschen Unterricht in den oberen Klassen. = Gm. 752. — 63.
Hartmann, F., Der deutsche Unterricht und die Schulreform. Hamburg, A.-G. — 1.
Haselmayer, J. E., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren Kurse der Mittelschulen. 2. Aufl. = BbR. 260. — 17.
Hebel, J. P., Ausgewählte Erzählungen des rheinländ. Hausfreundes, herausg. von Stöber. = Msch. 117. — 46.
Heinemann, K., Klopstocks Leben und Werke, und R. Boxberger, Wielands Leben und Werke. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 51.
Heinrich, R., Schleiermachers ethische Grundgedanken, nach den von ihm selbst veröffentlichten ethischen Werken dargestellt und in ihrem Zusammenhang mit der deutschen Romantik betrachtet. = Pg. Progym. Kempen in Posen. (nach Gm. 399 ein verdienstvoller Beitrag zur Geschichte der deutschen Romantik)
Heinze, A., Praktische Anleitung z. Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. 5. vermehrte u. erweiterte Aufl. 4 Bändchen. Leipzig, Engelmann. — 62.
Hengesbach, Über den deutschen Unterricht. = CO. 266f. — 9.
Hense, Deutsches Lesebuch für obere Klassen höherer Lehranstalten. Freiburg i. B., Herder. 29.
Herbst, Hilfsbuch für d. deutsche Litteraturgeschichte. Gotha, F. A. Perthes. — 52.
Heufsner, F., Goethes Wahrheit und Dichtung in der Prima des Gymnasiums. = Gm. 813ff. — 44.
Heuwes, Beiträge zur Würdigung der Opitzschen Übersetzung der Sophokleischen Antigone. = Pg. Gym. Warendorf. (Eine litterarhistorische Studie, deren Lektüre wir den Fachgenossen empfehlen.)
Heyne, Deutsches Wörterbuch, erster Halbband. = CO. 686. — 59.
Hildebrand, R., Ausführungen über den vorsichtigen Konjunktiv. = Zeitschr. f d. deutsch. Unterr. III, 545f. — 15.
— — Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 7.
— — Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 4. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 37.
Höfler, A., Logik, unter Mitwirkung von A. Meinong. Leipzig, Freytag. — 67.
— — Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. Als Anhang zum Lehrbuche d. philosophischen Propädeutik unter Mitwirkung von A. Meinong. Leipzig, Freytag. — 67.

Hoffmann, M., Leitfaden der Ästhetik. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung. Wien, Perles.
Hoffmann von Fallersleben, Gesammelte Werke, Lieferung 1. Berlin, Fontane. — 47.
Hopf u Paulsiek, Deutsches Lesebuch VI—III, Berlin, Grote, II—I, Berlin, Mittler. — 5.
Jahresbericht für neuere deutsche Litteraturgeschichte in Steinmeyer, Zeitschrift für deutsches Altertum. — 52.
„Das Ideal und das Leben" von Schiller, erklärt von E. Grosse. Berlin. Weidmann. — 33.
Jeep, Der Tod der Emilia Galotti. = NJ. II. 580f. — 35.
John, E., Plutarch und Shakespeare. Ein Beitrag zur Behandlung von Shakespeares Julius Cäsar in der Schule, 2. Abteilung. = Pg. Grofsherzogl. Gym. zu Wertheim. (Eine interessante Vergleichung, die auch für die Shakespearelektüre gut nutzbar zu machen ist.)
Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin, Gaertner. — 68.
— — Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 28.
Kauffmann, F., Deutsche Grammatik, kurzgefafste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Ahd., Mhd. und Nhd. Überarbeitung von Vilmar, deutsche Grammatik. = CO. 239. — 20.
Kehrein, F., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden, neu herausg. von V. Kehrein. = ZöG. 231, ZG. 39. — 64.
Kerkhoff, T., Die Mängel unserer Orthographie und die vereinfachte Rechtschreibung. Braunschweig und Leipzig, Wollermann. — 22.
Kern, F., Goethes Lyrik. Berlin, Springer. — 34.
Kirchner, F., Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten im Anschlufs an d. deutschen Geschichtsunterricht. = ZG. 347. — 27.
— — Katechismus der Logik. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Weber. — 67.
Klassiker-Ausgaben von Hölder, Wien: Goethes Faust v. Horak, Schillers Räuber von F. Spengler, G. von Kleists Hermannsschlacht von E. Kamprath. — 30.
Klaucke, P., Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes. 3. Iphigenie. Berlin. Weber. — 34.
Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. = CO. 689. — 59.
Kluge, H., Auswahl deutscher Gedichte. 4. Aufl. Altenburg, Bonde. — 28.
— — Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 21. Aufl. Altenburg, Bonde. — 50.
Knoop, O., Plattdeutsches aus Hinterpommern. 1. und 2. Teil. = Pg. Gym. Rogasen. — 21.
Koch, A., Die Schule und das Fremdwort. Essen. Baedeker. — 60.
Koch, K., Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes. = ZG. 687. — 57.
Köhler, F., Aufsatzlehre und Psychologie. Neifse. Graveur. — 49.
Koller, E. u. Lotter, J. M., Lesebuch f. Baugewerkschulen. = BbR. 105. — 29.
Krause, K., Deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nationalität. = ZöG. 41. 66., PA. 547. — 17.
Kriebitzsch, K. Th., Lehr- und Lesebuch zur Litteraturgeschichte f. Schulen in 3 Stufen, herausg. von P. Kriebitzsch. = CO. 692. — 52.
Krumbach. Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. = Gm. 747. — 37. 38.
— — Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, sowie für Volks-, Bürger- u. Mittelschulen. 2 Bändchen. Leipzig, Teubner. — 61.
Küchle, G., Dichterwort und Sprichwort nach ihrem ethischen Gehalt erläutert. Berlin, Buchhandlung der deutschen Lehrerzeitung. — 62.
Kuenen, E., und M. Evers, Erläuterungen zu deutschen Klassikern. Leipzig, Bredt. Schillers Maria Stuart von E. Kuenen. 30. Goethes Iphigenie von Evers. Lessings Minna von Barnhelm von Kuenen. — 31.
„Die Künstler" von Schiller, 1789, erklärt von E Grosse. Berlin. Weidmann. — 33.

Kürschners Nationallitteratur, Stuttgart, Spemann:
Die Nibelungen von Piper. Lehrhafte Litteratur des 14. u. 15. Jahrhunderts von Vetter. Thomas Murner und Ulrich von Hutten von G. Balke. Lessing von R. Boxberger. Goethe v. H. Düntzer. Herder v. H. Lambel. Schiller von Birlinger und Boxberger. Körner von A. Stern. Grabbe, Beer und v. Schenk von F. Bobertag. F. Schulze und E. Th. Hoffmann von M. Koch. — 34.

Kummer und Stejskal, Deutsches Lesebuch für österreichische Realschulen und verwandte Anstalten. VI. Band. = ZR. 432. — 29.

— — Deutsches Lesebuch. = Gm. 160. — 27.

Laas, E., Der deutsche Unterr., 2. Aufl., v. Imelmann. Berlin, Weidmann. — 25.

Lanczizky, F., Von den Gedankenelementen oder Begriffen. = Pg. Nikolsburg. (Nach Gm. 681 sehr von Bedeutung.)

Legerlotz, G., Das Nibelungenlied. = LL. Heft 23, S. 121. — 36.

Lehmann, A., Bemerkungen zum Betriebe des deutschen Unterrichts in Prima. = Pg. Kgl. kath. Gym. Leobschütz. — 50.

Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 3. 9. 12. 22. 24. 25 28. 38. 39. 42. 47. 49. 54. 65.

— — Über den Unterricht in der deutschen Grammatik auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums. = PA. 373 ff. — 9

Leimbach, K., Zur Einführung in das deutsche Volkslied. Auswahl und Erläuterung von 92 Volksliedern älterer und neuerer Zeit. Bremen, Heinsius. — 52. 53.

— — Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart, Band 4. Kassel, Kay. — 35.

Lessing, Emilia Galotti, von J. Pirig. Trier, Stephanus. — 30.

Lessings Laokoon, Für den weiteren Kreis der Gebildeten und die oberste Stufe höherer Lehranstalten bearbeitet und erläutert v. W. Cosack. Berlin, Haude & Spener. — 33.

Leuchtenberger, G., Dispositionen. 2 Bändchen. Berlin, Gaertner. — 64.

Lindemann, W., Geschichte der deutschen Litteratur, 6. Aufl., von Seeber. Freiburg, Herder. — 53.

Linnig, F., Deutsches Lesebuch I. 9. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 27.

— — Deutsches Lesebuch. Teil II. Paderborn, Schöningh. — 29.

Loos, J., Die Bedeutung des Fremdworts für die Schule. = BbG. 200. — 60.

Lucae, K., Aus deutscher Sprach- und Litteraturgeschichte. Gesammelte Vorträge. Marburg, Elwert. — 54.

Lyon, O., Handbuch der deutschen Sprache. 2 Bände. Leipzig, Teubner. — 6.

— — Historische und gesetzgebende Grammatik. — Pg. der Annenschule zu Dresden. — 19.

— — Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Teil I, VI—III. Leipzig, Teubner. — 24.

— — Schillers Leben und Werke. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 51.

— — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 7.

Magnus, F., Deutsche Geschäfts-Aufsätze und -Briefe im Zusammenhange. 1. Heft: Aus dem Leben eines Handwerksmeisters (Schroedels Hefte für den schriftlichen Verkehr, III. Teil). Halle a. S., Schroedel. — 59.

Manke, P., Die Familiennamen der Stadt Anklam. — Pg. Gym. Anklam 1887, 1889, 1890. — 20.

Martin, F., Schulgrammatik d. deutschen Sprache. 4. Aufl. Breslau, Hirt. — 15.

— — Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not. 11. Aufl. Berlin, Weidmann. — 20.

Masius, Deutsches Lesebuch. = ZG. 142. — 27.

Matthias, A., Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht? = ZG. 641. — 28.

— — Die Verbindung allgemeiner und litterarhistorischer Themata im deutschen Unterricht. = Gm. 697 f. — 55.

Matthias, Ph., Versuch zur Erklärung des bestätigenden Konjunktivs. = Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 433 ff. — 15.

Mehner, Dispositionen zu deutschen Arbeiten und logischen Übungen in V, IV, III. = Gm. 751. — 63.

Menge, K., Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 58.
Methner, J., Poesie und Prosa. Halle a. S., Waisenhaus. — 49.
Meyer, A. G., Deutsche Prosalektüre in d. Mittelklassen höherer Lehranstalten. = Pg. der 5. städt. höheren Bürgerschule. Berlin, Gaertner. — 40.
Meyer, J., Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. = Pädagogische Zeit- und Streitfragen, II. Band, Heft 5. Gotha, Behrend. — 7.
Minor, J., Schiller. sein Leben und seine Werke. Band 1 und 2. Berlin, Weidmann. — 53.
Möller, Stoffe zu Diktierübungen. = PA. 481. — 23.
Müller-Frauenstein, G., Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teile. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. — 18.
Naumann, J., Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln. Musterbeispielen und Dispositionen im Anschlufs an die Lektüre klassischer Werke für die oberen Klassen höherer Schulen. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. — 63.
Neuber, Zur Schillerlektüre. = Gm. 748. — 35.
Neumann, Deutsches Lesebuch für die 1. bis 4. Klasse der Gymnasien. = ZöG. 336. — 27.
Der Nibelungen Not in metrischer Übertragung nebst Erzählung der alten Nibelungensage. von H. Kamp. Berlin, Mayer & Müller. — 35.
Das Nibelungenlied nach den besten Übersetzern herausgeg. mit Einleitung und Erläuterungen von O. Hellinghaus. Münster, Aschendorff. — 36.
Nicklas, J., Zur Systematik des deutschen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen. = BbG. 657. — 5.
Odelga, Der deutsche Unterricht in den utraquistischen Schulen mufs umkehren. Oppeln, Franck. — 3.
Ondrusch, K., Über Form und Konstruktion des attributiven und prädikativen „voll“. = Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 30 ff. — 14.
Ottmann, K. E., Die reduplizierten Präterita in den germanischen Sprachen. = Pg. Progym. Alzey. — 21.
Otto, A., Aufsatz- und Diktatstoffe für die Unterklassen höherer Schulen. Breslau, Woywod. — 61.
Otto, F., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 8. Aufl., neu herausgeg. von H. G. Zimmermann. Leipzig, Amelang. — 24.
— — Auswahl deutscher Gedichte für höhere Mädchenschulen. Berlin, Herbig. — 28.
Ourednicek, Übungsbuch der deutschen Sprache für Mittelschulen. = ZöG. 534. — 23.
Paldamus. F. C., Lesebuch für das zweite Jahr der Vorstufe, herausgeg. von Scholderer, 12. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 26.
Paukstadt, R., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Sekunda. Dessau, Baumann. — 63.
Paul, H., Grundrifs der germanischen Philologie. = CO. 93, ZR. 350. — 20.
Paulsen, F., System der Ethik. = RiE. 117. — 68.
— — Die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten. einleitender Aufsatz zum Weidmannschen Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens. — 66.
Pennewifs. Leitfaden für den Rechtschreibe-Unterricht. = KW. 366. — 23.
Peters, E., Heinrich der Vogler, der Verfasser von Dietrichs Flucht und der Rabenschlacht. = Pg. Dorotheenstädtisches Realgym. in Berlin. (Eine gründliche litterarhistorische Untersuchung.) Berlin, Gaertner.
Pfalz. F., Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen und verwandte Anstalten. Leipzig. Brandstetter. — 6.
Pichler, L., Historische Erzählungen für die Jugend. = Msch. 117. — 46.
Pietzker, Die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten. = PA. 289 ff. — 66.
Plaumann, E., Die deutsche Lindenpoesie. = Pg. Kgl. Gym. in Danzig (Verl. von Fock in Leipzig). Ein eingehender und interessanter Beitrag zur Geschichte der deutschen Lyrik.

Pommer, J., Beispiele und Aufgaben zur Lehre von den Folgerungen nebst Andeutungen über den Unterrichtsgang. Wien. Hölder. — 67, 68.
Prahl, K., Philipp v. Zesen, ein Beitrag zur Geschichte der Sprachreinigung im Deutschen. = Pg. Städt. Gym. zu Danzig. — 60.
Prosch, F., Die Bedeutung des schwarzen Ritters in Schillers Jungfrau von Orleans. = ZöG. 1071f. — 35.
— — und Wiedenhöfer, F., Deutsches Lesebuch für österreichische Obergymnasien. 1. Teil. = ZR. 487. — 29.
— — Moderne Poetik. = ZR. 649f. — 48.
— — Leitfaden für den litterarhistorischen Unterricht in den österreich. Lehranstalten. = ZöG. 1116. — 53.
— — Mittelhochdeutsches Lesebuch. = ZöG. 330. — 20.
Radke, G., Die epische Formel im Nibelungenliede. Inaugural-Dissertation. Kiel, Fraustadt, Puchers Buchdruckerei. — 20.
Rafsmann, E., Leitfaden beim Unterricht in der deutschen Grammatik, neu herausg. von J. Treuge, 16., der veränderten Ausg. 3. Aufl. Münster i. W., Coppenrath. — 16.
Rechtschreibebüchlein, Regeln und Wörterverzeichnis für die Rechtschreibung und Zeichensetzung zur Erzielung einer einheitlichen Orthographie in den deutsch-schweizerischen Schulen. 4. Aufl. St. Gallen, Huber & Co. — 22.
Rehorn, Methodischer Lehrgang in d. deutschen Grammatik. = PA. 483. — 18.
Reuter, W., Perlen aus d. Schatze deutscher Dichtung. Freiburg, Herder. — 28.
Richter, A., Grundrifs der philosophischen Wissenschaften. = BbG. 108. — 68.
Riegel, H., Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins. — 59.
Rolandslied, das, des Pfaffen Konrad, nach d. altdeutschen Vorlage zum ersten Male übersetzt von R. E. Ottmann. Leipzig, Reclam. — 37.
Rosegger, Erzählungen. = CO. 165. — 46.
Rothe, Über den Kanzleistil. Abdruck aus der Monatsschrift für deutsche Beamte. — 58.
Rudolph, K., Über die geeignetste Form einer Nibelungenübersetzung. = Pg. des Köllnischen Gym. Berlin, Gaertner. — 36.
Ruhe, A., Schillers Einflufs auf die Entwicklung d. deutschen Nationalgefühls, II. Teil. = Gm. 398. — 35.
Sammlung Göschen, Stuttgart: Lessings Nathan der Weise von Denzel und Kraz, Lessings Philotas und die Poesie des siebenjährigen Krieges in Auswahl und mit Anmerkungen von O. Günther. — 32.
Sammlung deutscher Schulausgaben, erschienen bei Velhagen und Klasing, Bielefeld. — 29f.:
H. v. Kleist, Michael Kohlhaas von J. Wychgram.
Lessing, Laokoon, von A. Thorbecke.
Schiller, Wallensteins Tod, Gedichte in Auswahl von H. Löschhorn.
Shakespeare, Heinrich IV., 2. Teil von R. v. Sallwürk.
Goethe, Kleinere Schriften zur Kunstgeschichte von H. Löschhorn.
— Kleine Prosaschriften von W. Nöldeke.
Sebastian Brant und Johann Fischart, ausgewählte Schriften, von L. Voigt.
H. v. Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von H. Windel.
Das deutsche Volkslied, Auswahl von A. Matthias.
Grimmelshausen, Der abenteuerliche Simplizissimus im Auszuge, von G. Klee.
Luther, Auswahl kleinerer Prosaschriften, von G. Schöppa.
Klopstocks ausgewählte Dichtungen, von K. Heinemann.
Lessing, Kleinere Prosaschriften II, von F. Violet.
Sanders, D., Bausteine zu einem Wörterbuch der sinnverwandten Ausdrücke im Deutschen. = CO. 244. — 59.
Sarrazin, O., Verdeutschungswörterbuch und: Beiträge zur Fremdwörterfrage. Berlin, Ernst & Korn. — 60.
Schärf, H., Prof. C. Beyers Lehre vom deutschen Versbau und H. Heines Stellung innerhalb desselben. = ZR. 608. — 48.
Scherer, W., Poetik. = CO. 27. — 48.

Schiefsl, M., Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. = BbR. 134. — 59.
Schillers Dramen von Bellermann. Band I. Berlin, Weidmann. — 34.
Schiller, Vom Erhabenen, mit einer Einleitung von S. Saenger. Leipzig, Reclam. — 34.
Schiller, Jungfrau von Orleans, von H. Engelen. Trier, Stephanus. — 30.
Schiller, H., Sind in unseren Gymnasien zum Zwecke rednerischer Ausbildung besondere Übungen notwendig? = ZG. 44, 1ff. — 2.
Schmidt, F., Deutsches Lesebuch, Teil I für VI und V, Teil II für IV, III und II. Wiesbaden, Limbarth. — 26.
Schmidt, J., Über deutsche Rechtschreibung. = ZöG. 884ff. — 21.
— — Wie die Jugend lesen soll. = Gm. 688. — 45.
Schmidt, L., Gudrun. Wittenberg, Herrosé. — 37.
Schmitz, W. und J., Grammatik der deutschen Sprache. = ZW. 344. — 18.
Schmolke, H., Regeln über die deutsche Aussprache. = Pg. Friedrichs-Realgym. Berlin, Gaertner.
Schnippel, E., Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Gaertner. — 4. 12. 24. 25. 28. 39. 42. 44. 47. 50. 57. 66.
Schönbach, A. E., Walther v. d. Vogelweide (Führende Geister von A. Bettelheim). Dresden, Ehlermann. — 53.
Schoeninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. Paderborn: Lessings Laokoon von J. Buschmann, 4. Aufl. Goethes lyrische Gedichte, ausgewählt von J. Heuwes. Goethes Götz von Berlichingen von J. Heuwes. Schillers Jungfrau von Orleans von Funke. Schillers Wilhelm Tell von demselben. Goethes Hermann und Dorothea von demselben. Goethes Torquato Tasso von Wittich. Schillers Maria Stuart von Heskamp Lessings Minna von Barnhelm von Funke. Klopstocks Oden in Auswahl von Wernecke. — 32.
Schrader, H. Der Bilderschmuck der deutschen Sprache Berlin, Dolfufs. — 59.
Schrammen, J., Deutsches Aufsatzbuch. Materialien zu 700 Aufsätzen und Vorträgen, nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen und einer Anzahl von Musteraufsätzen. Köln, Ahn. — 63.
Schultz, F., Geschichte der deutschen Litteratur. Dessau, Baumann. — 53.
— — Meditationen und Grundzüge der Meditation. Dessau, Baumann. — 56.
Schultze, L., Die Lektüre von Cic. philosophischen Schriften in I und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik. Landsberg a. W. (Gm. 434 günstig beurteilt).
Schumann, G., Hans Sachs, ein deutscher Handwerker und Dichter, nach seinem Leben und nach seinen Dichtungen dargestellt. Neuwied, Heuser. — 46.
Schwarz, W., Übungsmaterial für den orthographischen Unterricht. 2. Aufl. = CO. 245. — 23.
Seemüller, J., Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium. Abwehr und Fürwort. Wien, Hölder. — 10.
Seiler, Die Behandlung des sittlichen Problems in Schillers Kampf mit dem Drachen, der Erzählung von Livius VIII, 7, Kleists Prinz von Homburg und Sophokles' Antigone. = Pg. Herzog Christians-Gym. in Eisenberg. (Ein wertvoller Beitrag zur Behandlung von Dichterwerken.)
Seinecke, F., Lehrbuch der Geschichte der deutschen National-Litteratur. Nach dem Tode des Verf. herausgeg. von W. Dieckmann, 4. Aufl. Hannover, Schmorl & v. Seefeld. — 51.
Sommer W., Deutsche Sprachlehre, 9. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — 16.
— — Grundzüge der Poetik. 4. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — 49.
— Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre, 3. Aufl. = ZöG. 41, 69. — 18.
Sosnosky, Th. v., Sprachsünden. Eine Blütenlese aus der modernen deutschen Erzählungs-Litteratur. Breslau, Trewendt. — 58.
Spyri, J., Verschollen, nicht vergessen. Gotha, F. A. Perthes. = MlS. 93. — 46.
Stahl, H., Deutsches Sprachbuch. Ein Übungsheft zum Lesebuch. II. Heft, für Oberklassen. 4. Aufl Wiesbaden, Limbarth. — 16.
Stahr, J., Die ältere deutsche Litteratur in der Schule. = Zeitschr. für d. deutschen Unterricht. IV, 551 f. — 36.

Stein, L., Über die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Klassen des Gymnasiums. = Pg. kath. Gym. an Marzellen zu Köln. — 50.
Stühlen, P., Deutsche Feierklänge in Frieden und Krieg, 2. Aufl. = CO. 580. — 45.
Swoboda, W., Zur Geschichte der Phonetik in Österreich. = ZR. 385. — 21.
Tesch, P., Die Lehre vom Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben in den Anweisungen für die neuhochdeutsche Rechtschreibung. Eine Quellenstudie. Neuwied und Leipzig, Heuser. — 22.
Trabert, A., Franz Grillparzer. Ein Bild seines Lebens und Dichtens. Wien, Verlag Austria, Drescher & Comp. — 54.
Trümpelmann, A., Die Predigt am Muldenstein, Episode aus Luthers Leben. Leipzig, Richter. — 47.
Tschache, G., Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Für obere Klassen höherer Schulanstalten. Breslau, Kern. — 61.
Tumlirz, K., Deutsche Grammatik für Gymnasien, 3. Aufl. I. Teil. Prag, Dominicus. — 16.
Übersicht über die dem Deutschen auf den höheren Bürgerschulen zugebilligte Stundenzahl. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, S. 84. — 6.
Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie, zum Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Bürger- und Töchterschulen, zusammengestellt von Lehrern der Kgl. Vorschule in Berlin. 2 Teile. Berlin, Habel. — 22.
Ustrich, F., Der Geschäftsstil. Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsbriefen und Geschäftsaufsätzen sowie von Eingaben an Behörden mit Musterbeispielen und Aufgaben. München, Lindauer. — 58.
Venn, J., Deutsche Aufsätze. 32. Aufl. Altenburg, Pierer. — 64.
Viehoff, H., Die Poetik auf Grundlage der Erfahrungsseelenlehre, herausg. nebst biographischer Skizze von Kiy. = Gm. 128. — 48. 49.
Vilmar, H., Geschichte der deutschen Nationallitteratur, herausg von A. Stern. Marburg, Elwert. — 51.
Voigt, P., Die Ortsnamen im Engersgau. = Pg. Kgl. Gym. Neuwied. — 19.
Vofs, Luise. von Bindel. Gotha, Perthes. — 30.
Wackernagel, W., Poetik, Rhetorik, Stilistik, Akademische Vorlesungen, herausg. von Sieber, 2. Aufl. = CO. 27. — 48.
Wackernell, J. E, Das deutsche Volkslied. Ein Vortrag, gehalten im deutschen Sprachverein zu Innsbruck, am 7. Januar 1890. Samml. gemeinverständlicher wissensch. Vorträge. Neue Folge. Fünfte Serie. Heft 106. Hamburg, A.-G. — 53.
Wagner, G., Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache. = ZR. 97. — 59.
Wallace, Ben Hur. = Msch. 117. — 46.
Weck, G., Unsere Toten. Paderborn, Schöningh. — 45.
Wehner, A., Gedichtsammlung für Schulfeierlichkeiten an den vaterländischen Gedenktagen der neuesten Zeit. = ZG. 743. — 45.
Wendt, G., Deutsches Lesebuch. 1. Teil für die beiden unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 27.
Werther, Th., Zur Entstehung von Goethes Hermann und Dorothea. = Pg. Grofsherzogl. Gym. Eutin. (Ein neuer Beitrag zu einer neuerdings mehrfach erörterten Frage [vergl. namentlich Huther.])
Wetzel, Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. = KW. 367. — 23.
Wetzel, P., Zur Bedeutung der Frage bei der Behandlung deutscher Gedichte im Unterricht. — ZG. 705 ff. — 41.
Wilbrandt, A., Friedrich Hölderlin. Fritz Reuter (Führende Geister von A. Bettelheim). Dresden, Ehlermann. — 54.
Wilmanns, W., Beiträge zur Geschichte der älteren deutschen Litteratur. Heft 3. = ZöG. 1021. — 20.
Wilke, E., Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre. Sammlung pädagogischer Vorträge von W. Meyer-Markau. Bielefeld, Helmich. — 14.
Willomitzer, E., Deutsche Grammatik f. österreichische Mittelschulen. 5. Aufl. Wien, Manz. — 17.

Winkler, K., Lockes Erkenntnistheorie verglichen mit der des Aristoteles. = Pg. Villach (Gm. 683: Locke als Erkenntniskritiker kommt Kant gleich).
Wittich, W., Inhaltsangabe von Torquato Tassos befreitem Jerusalem. = Pg. Realgym. Kassel. (Die nur kurz gehaltene Inhaltsangabe ist besonders auch den Schülern der I sehr zu empfehlen.)
Wossidlo, R., Imperativische Wortbildungen im Niederdeutschen I. Teil. = Pg. Gym. Waren. — 20.
Wüseke, Bemerkungen zu F. Kerns Reformvorschlägen auf dem Gebiete der deutschen Satzlehre. = Gm. 193ff. — 12.
Zu Goethes Iphigenie, im Anschlufs an Evers' Erläuterung der Iphigenie. = NJ. II. 551. — 31.
Zurbonsen, F., Deutsche Litteraturkunde. Leitfaden für höhere Schulen. Berlin, Nicolai. — 50.

IV. Latein.

Albrecht, Geh. Ob. Schul-Rat Dr., in Verh. über Fragen des höheren Unterrichts (Schulkonferenz). — 10. 14.
Beck, H., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, bearbeitet von Prof. Dr. W. Haag. 6. und 7. Kursus. Abt. für Tertia und Sekunda der Rgym. und Tertia der Gym. 6. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 40.
Behrendt, L., Horaz in deutscher Übertragung. Mit beigefügtem Originaltext. II. Teil: Plaudereien (Sermones). Berlin, Behrendt 1891. — 57.
Bender, Grundrifs der röm. Litteraturgeschichte für Gym. 2. Aufl. Leipzig, Teubner (von Wert, namentlich für angehende Philologen, vgl. die Anz. v. P. Dettweiler in BphW. 1368).
Berg, Dr. Alex., Des Decimus Iunius Iuvenalis Satiren. Im Versmafse des Originals übersetzt und erläutert. Vollständig in 10 Lieferungen. 2. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — 58.
Berger, E., Lat. Grammatik. 12. Aufl. bearbeitet von Dr. C. Wagener und Dr. G. Landgraf. Berlin, Weidmann. — 33.
Bernhard, Rektor Prof. Dr. J. A., Uber Ciceros Rede von den Konsularprovinzen. = Pg. Dresden Vitzthumsches Gym. — 52.
Biedermann, Prof. Dr. G., Lat. Elementarbuch für die erste Klasse der Lateinschule. 5. Aufl. München, Ackermann 1889. — 38.
Biese, A., Römische Elegiker (Catull, Tibull, Properz, Ovid) in Auswahl für den Schulgebrauch herausg. Leipzig, Freytag. — 58.
Bone, Dr. K., Wie soll ich übersetzen? Praktisches Hilfsbuch beim Übersetzen aus dem Lat. und Griech. ins Deutsche. Düsseldorf, Kraus. — 27.
Bräuning, Entsprechen unsere Schulausgaben der alten Klassiker den Bedürfnissen der Schüler? = NJ. II. 330. — 27.
B. S., Zur Reform unserer höheren Schule. = MlS. 1889, 163. — 29.
Caesaris commentarii de bello civili erkl. von Fr. Kraner. 10. vielfach umgearbeitete Aufl. v. Dr. Fr. Hofmann, Dir. Mit 4 Karten. Berlin, Weidmann. — 44.
— — commentarii de bello Gallico erklärt von Fr. Kraner. 15. verb. Aufl. von W. Dittenberger. Mit einer Karte von Gallien v. H. Kiepert. Berlin, Weidmann. — 44.
— — belli Gallici libri VII und A. Hirtii lib. VIII. Für den Schulgebrauch erkl. von Dr. A. Doberenz. 9. völlig umgearb. und mit einem kritischen Anhang vers. Aufl. besorgt von Prof. Dr. G. B. Dinter. I. Heft, Buch I—III. Mit Einl. u. einer Karte v. Gallien. Leipzig, Teubner. — 44.
Cammerer, Studienl. A., Bemerkungen über den lat. Unterricht in der 3. Lateinklasse (Quarta). = Pg. Stud.-Anst. Burghausen (weil aus dem Jahre 1889, nur hier erwähnt, enthält aber sehr beherzigenswerte praktische Erfahrungen in Bezug auf die Behandlung des grammatikalischen Pensums im Anschlufs an Englmanns Grammatik und Übungs- und Lesebuch.)
Cauer, Oberl. Dr. P., Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin, Springer. — 6. 23.
— — Rez. in BphW. Nr. 50. S. 1598. — 7.

Christ, Prof., in Msch. S. 230. — 20.
Ciceronis oratio pro Sestio. Scholarum in usum ed. Al. Kornitzer. Vindob., Gerold. — 47.
— — orationes selectae. Scholarum in usum ed. H. Nohl. Vol. VI: Philippicarum libri I–III. 1. Editio maior. 2. Editio minor. Vindob. et Pragae, Tempsky. Lipsiae, Freytag. — 47.
Ciceros Rede de imperio Cn. Pompei, nach pädagogischen Grundsätzen erklärt von Dr. F. Thümen, Oberl. Berlin, Gaertner. — 47. 50. 51.
— — Rede de imperio Cn. Pompei für den Schulgebrauch, herausgeg. von Fr. Richter u. A. Eberhard. 4. umgearb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 49.
— — Rede für den König Deiotarus. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. J. Strenge, Dir. Gotha, Perthes. — 49.
— — Reden gegen Catilina. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Dr. Hachtmann (haben uns in der neuen 3. Aufl. nicht vorgelegen). Gotha, Perthes.
Ciceronis Somnium Scipionis und
— — Paradoxa ad M. Brutum. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgaben für den Schulgebrauch, von Prof. H. Anz. I. Abt.: Text. II. Abt.: Kommentar. Gotha, Perthes. — 50.
— — de officiis libri tres. Für den Schulgebrauch erklärt von Prof. Dr. P. Dettweiler, Dir. Gotha, Perthes. — 50. vgl. 49.
Ciceros Brutus, Für den Schulgebrauch erklärt von K. W. Piderit. 3. Aufl. besorgt von W. Friedrich. Leipzig 1889, Teubner. — 51.
Cicero, de oratore. Für den Schulgebrauch erklärt von K. W. Piderit. 6. Aufl. besorgt von O. Harnecker. III. Heft, Buch III. Mit den erklär. Indices und einem Register zu den Anmerkungen. Leipzig, Teubner. — 52.
Conradt, Dir. Prof. Dr. C., Dilettantentum, Lehrerschaft u. Verwaltung. Wiesbaden, Kunze. — 6.
Corneli Nepotis vitae. Für den Schulgebrauch bearb. von Andr. Weidner. 3. Aufl. Mit Einleitung, Namensverzeichnis und Anhang versehen von J. Schmidt. Mit 21 Abbild. und 3 Karten. Leipzig, Freytag. — 43.
Cramer, Dr. F., Zu alten Optativ- und Konjunktivformen im Lat. = Gm. 701. (aus dem Rahmen dieser Jb. heraustretende Untersuchung.)
Daichendt, Gym.-L. G., Die Lektüre des Cornelius Nepos mit Bezug auf die Charakterbildung der Schüler. = Pg. ev. Obergym. A. B. zu Bistritz in Siebenbürgen. — 42.
Daumiller, Rektor A., Lieder frei und treu nach Horaz. Nürnberg, Ballhorn. — 57.
Denicke, Dr. H., Einige Erwägungen bei Lektüre der Kaiserrede. = BhS. S. 22. — 9. 29.
Deuerling, Stud.-Rektor Dr. A. = BbG. 34. — 2. 12. 29.
Dieckmann, Jul., Des Publius Ovidius Naso Verwandlungen metrisch übersetzt. Hamburg, Komm.-Verlag von C. Kloss 1889. — 52.
Dillmann, C., Die Mathematik, die Fackelträgerin einer neuen Zeit. Stuttgart, Kohlhammer. — 2.
Dörwald, Oberl. Dr. P., Ovid-Präparation für Untertertia. Berlin, Weidmann. — 52.
Dohna-Wundlaken, G. Graf zu, Der Feind im eigenen Lager. Königsberg i. Pr., Koch. — 9.
Draeger, Dr. A., Zur Lexikographie der lat. Sprache. = Pg. Aurich. (Ergänzungen zu Georges Lex.)
Drenckhahn, Dir. O., Leitfaden zur lat. Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 59.
Eichler, Oberl. Dr. H., Phraseologie und Lektüre im lat. Unterricht. = ZG. 206. — 23.
— — Antwort auf K. Stegmanns Entgegnung in ZG. 305. = ZG. 306. (hält seine Monita gegen Stegmanns Grammatik aufrecht.)
Eichner, M., Über die lat. Lektüre in der Quarta. = Pg. Meseritz 1889. — 24.
Ellendt-Seyfferts lat. Grammatik. 34. verb. Aufl., bearbeitet von Prof. Dr. M. A. Seyffert und Dir. Dr. W. Fries. Berlin, Weidmann. — 33.
Engelmann, H., Die Unregelmäfsigkeiten des lat. Nomens. = Pg. Rsch. Bingen. — 20.

Engelmann, R., Bilder-Atlas zu Ovids Metamorphosen. Leipzig, Seemann. — 28.
Englmann, L., Übungsbuch zum Übersetzen in das Lat. für die zweite Klasse d. Lateinschule. 14. Aufl. besorgt v. Prof. K. Welzhofer. München Lindauer. — 39.
Eymer. W., Zur Horazlektüre nach den Instruktionen. = ZöG. — 26.
Fleischmann, Prof. Dr. J., Einige Bemerkungen zu dem Vorschlage, den fremdsprachlichen Unterricht der Gymnas. mit dem Franz. zu beginnen. = BbG. 297. — 13.
— — Aufsatz in BbG. 1889, S. 493. — 45.
Flex, R.. Lat. Formenlehre s. u. Weber. — 35.
Fort mit Griechisch u. Lateinisch? Von einem Laien. Karlsruhe, Reiff. — 2. 3.
Freericks, H., Paul Güfsfeldt und der Unterricht in den klassischen Sprachen. = Gm. Nr. 13, S 453. — 7.
Frick, Dir. Dr. O., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11. 13. 14. 15. 18. 37. 49.
— — Abhandlungen in LL. — 15.
— — Beantwortung der Kaiserfragen (2—7). = LL. 27 (1891). 42. — 31.
Fritzsche, Oberl. Dr. H., Lat. Grammatik s. u. Kuhr. — 35.
Führer, Realprogym.-Rektor Dr. A., Vorschule für den ersten Unterricht im Lat. Nach der kleinen lat. Sprachlehre und dem Übungsbuche von Dr. F. Schultz, Geh. Reg.- u. Prov.-Schul-Rat. unter Mitwirkg. desselb. bearb. II. Übungsstoff u. Wörterverzeichnis. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 38.
Gast, Prof. E. R., Der lat. Satz. Zur Wiederholung für die oberen Gymnasialklassen. Wolfenbüttel. Zwifsler. — 35.
Gemoll, W.. Kritische Bemerkungen zu lateinischen Schriftstellern. = Pg. Liegnitz Nr. 188. (emendiert Stellen des Seneca, daneben einzelne des Cicero. Vergil, Martial, Tacitus Germ. 6 eoque «equites» mixti, Hygin, Lactantius, Augustinus.)
Gerstenecker, Prof. J., Die Schulpraxis bei dem grammatisch-stilistischen Unterricht im Lat. = BbG. 16. 34. — 29.
Göring, Dr. H., Die neue deutsche Schule, herausg. von Dr. H. Göring. Berlin, Hofmann. — 2.
— — Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Leipzig, Voigtländer. — 2.
— — in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11. 18.
Golling, Prof. J., Über Ovids Exilgedichte als Schullektüre. = Gm 853. — 52.
Graefe, W.. Bemerkungen zum lat. Unterricht in den unteren Klassen. = Pg. Rheydt. — 18.
Günther. Univ.-Prof. Dr. S., Auf der Delegierten-Versammlung des allg. deutschen Realschulmänner-Vereins vom 8. 9. April. = PA. 354. — 2.
Gutersohn, Prof. J., Bedeutung und Betrieb des Extemporale. = KW. 272. — 28.
Guttmann, Gym.-L. Dr. K.. Sogenanntes instrumentales ab bei Ovid. = Pg. Dortmund Nr. 345. — 53.
Hagelüken, H., Richtigstellung der Regel über die Iterativsätze im Lat. = NJ. II, 348. — 23.
Hagen, Univ.-Prof. Dr. H., Über litterarische Fälschungen. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 60. 61. Hamburg, 1889 A.-G. (Vortreffliche Übersicht der bisher bekannt gewordenen gefälschten Handschriften, Codices und Inschriften, sowie unechten Kunstgegenstände namentlich aus alter Zeit, mit Angabe der Mittel, die Unechtheit zu entdecken.)
Harms. Prof., Das Lateinische in den untersten Jahreskursen unserer höh. Schulen. = KW. 279. — 13.
Harre, Oberl. Dr. P., Kleine lat. Schulgrammatik. Berlin. Weidmann. — 34.
Hartel, Univ.-Rektor Prof. Dr. W. von, Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie. Inaugurationsrede geh. am 13. Okt., 2. Aufl. Wien, Tempsky (urteilt über die philologische Arbeit der Gegenwart besser und günstiger als Philippi. vgl Jb. S. 51.).
Hartrauft, Dr., Die Einheitsschule. — KW. 261. 353. 409. — 2.
Hartwig. Dir. Dr., in Verhandlungen über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 29.

Hauler, H., Lat. Übungsbuch für Quarta I, herausg. in 7. veränd. Aufl. von E. Hauler. Wien. Hölder (hat nicht vorgelegen; doch werden die Umarbeitung im Anschlufs an eine kanonische Auswahl der Viten des Nepos, die syntaktischen, stilistischen und synonymischen Bemerkungen im Anhang als sorgfältig und strengeren Forderungen entsprechend bezeichnet.)
Haupt, Über die Verwertung des Livius im Geschichtsunterricht. = Pg. Wittenberg — 25.
Haupt, Dr. E., Kurzgefafste lat. Formenlehre. Berlin, Friedberg & Mode. — 35.
Hecht, M., Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gym. und wie läfst sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen, Sterzel. — 8.
Heil und Schmitt. Lat. Schulgrammatik. Hannover, Goedel. — 20.
Helmholtz, Prof. Dr. von, In Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 10.
Hermann, Conr., in einem Aufs. in NJ. II. Abt. 219. — 4.
Herzog, Prof. Dr. von, Die Reform des höheren Schulwesens von der administrativen Seite betrachtet. Tübingen, Laupp. — 2.
Heufsner, Dir. Dr. F., Zur Forderung des Kaisers: das Deutsche soll im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen. = LL. 27 (1891), 106. — 32.
Heynacher, Prof. Dr. M., Lehrplan der lat. Stilistik für die Klassen Sexta bis Prima. 2. verm. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1889. — 59.
Hörling, Prof. W., Sammlung lat. Sätze. Ein Beitrag zur Einübung der grammatischen Regeln. I. Heft: Sätze zu den Regeln über den Konjunktiv. Paderborn. Junfermann. — 41.
Hohe, J., Erläuterungen zu den lat. Absolutorialaufgaben an den Kgl. bayr. humanistischen und Real-Gym. Nebst einigen Probeübersetzungen. Für Schüler des oberen Kurses dieser Anstalten. 3. erg. Aufl. bearb. von einem praktischen Schulmanne. Würzburg, Stahel. — 41.
Holzmüller, Dir. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11.
Holzweifsig, Dir. Dr. Fr., Übungsbuch für den Unterricht im Lat. Kursus der Quinta. 2. verb. Aufl. Hannover, Goedel. — 38.
Horati Flacci carmina. Horaz Oden und Epoden für den Schulgebrauch erklärt von Karl Konr. Küster, Oberl. Dazu Textausgabe. Paderborn, Schöningh. — 54.
Horatius Flaccus, Erklärt von Ad. Kiefsling. I. Teil: Oden und Epoden. 2. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 55.
Horatius Flaccus. Oden und Epoden, Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. C. W. Nauck, Dir. a. D. 13. Aufl. Leipzig, Teubner. — 56.
— — Satiren und Episteln, Für den Schulgebrauch erklärt von G. T. A. Krüger. 12. Aufl. besorgt von Dr. Gust Krüger, Oberschulrat und Dir. II. Teil: Episteln. Leipzig, Teubner. — 57.
(Horaz), Dispositive Inhaltsübersicht ausgewählter Satiren des Horaz. Ansbach, Brügel. — 57.
Horaz ausgewählte, auf Gym. zumeist gelesene Oden, Epoden, Satiren und Briefe in den Versmafsen der Urschrift verdeutscht und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. C. J. Creutz, Oberstabsarzt I. Kl. d. L. a. D., Kreis-Physikus und Sanitätsrat. Ausg. zum Schulgebrauch. Eupen, C. J. Mayer. — 57.
Hornemann, Oberl. Dr. F., in Verh. über die Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 10.
— — Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen (Forts. zu Heft 20). II. Die Lehre vom Gebrauche der Zeitformen im Deutschen, Lat., Griech. und Franz. = LL. 22, 20. — 20.
Huemer, Dir. Dr. J., Vortrag in der philol. Sektion des 2. deutsch-österr. Mittelschultages. = Msch. S. 230. — 20.
Jaeger, Dir. Dr. O., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 9. 11. 14.
Jahr, Gym.-L. K., s. u. Tell. — 38.
Jan, C. von, Vorlagen zu Übungen im lat. Stil. Leipzig, Teubner 1889. — 41.
Juling, Das Gym. mit zehnjährigem Kursus. = Schriften des deutschen Einheitsschulvereins 7. Hannover, C. Meyer. — 8.

Jurenka. Lat. Lesebuch I. (hat nicht vorgelegen. Der Lesestoff, meist aus Nepos, wird von Prof. J. Golling als zweckentsprechend bezeichnet.)
Kalb, Prof. Dr. W., Zum lat. Unterricht in der 2. Lateinklasse. = BbG. 505. — 18.
Kammer, Dir. Prof. Dr., Zur Schulreformfrage. = Pg. Lyck. — 23.
Kármán, Prof. M., Beispiel eines rationellen Lehrplanes für Gym. Halle, Waisenhaus 1889. — 15.
Keller, J., Wünsche zur bevorstehenden Reform der Gym. Wittenberg, Herrosé. = Zeitgeist Nr. 9. 12. 14. 15. 8.
Kipper, J., Die Epistel an die Pisonen (über die Dichtkunst) des Q. Horatius Flaccus in das Deutsche übersetzt. = Pg. Rostock Nr. 637. — 57.
— — Die Episteln des Q. Horatius Flaccus. Deutsch. Rostock, Volckmann & Jerosch. — 57.
Knoke, Prof. Dr., Der Gebrauch von plures bei Tacitus. = Pg. Zerbst. — 47.
Kobilinski, G. von, Vorwort zu einer neuen Zusammenstellung der gebräuchlichsten lat. Synonyma. = Pg. Königsberg i. Pr., K. Wilh.-Gym. — 60.
Köhler, Studienl. Dr. A., Über die Sprache der Briefe des P. Cornelius Lentulus Spinther (Cic. ep. ad. fam. XII, 14 und 15). = Pg. Nürnberg, Altes Gym. (sorgfältige grammatische Untersuchung)
Koldewey, Frid., Brunsvicensis. Carmina. Brunsvigiae, H. Meyer. (einzelne Gelegenheitsgedichte von klassischer Schönheit.)
Kotthof, W., Vorschläge zur Methodik des Herübersetzens. = Gm. Nr. 8 und 9. — 26.
Kraufse, Oberl. O., Bemerkungen zu einigen Stellen der Äneide. = Pg. Rudolstadt. — 53.
Kruse, Geh.-Reg.-Rat Dr. C., s. Rez. in ZG. 609. — 2.
— — in Verh. über Fragen des höh. Unter. (Schulkonferenz). — 10. 32.
Kuhrs, A., Lat. Grammatik nebst Übersetzungsstücken zur Einübung und Wiederholung der Syntax für Realgym. 7. Aufl. ganz neu bearb. und im zweiten Teile wesentlich vermehrt von Oberl. Dr. H. Fritsche. Berlin, G. Reimer. — 35.
Lagarde, Prof. Dr. de, Über die von Herrn P. Güfsfeldt vorgeschlagene Reform unserer Gymnasien. Göttingen, Dieterich — 6.
Landgraf, Dr. G., s. u. Berger. — 33.
Lange, A., Zur Konzentration bei der Ovidlektüre. = ZG. 657. — 24.
Lanzinger, Elementarbuch für die 1. Lateinklasse. (hat nicht vorgelegen)
Lasson, Prof. Dr., Sint ut sunt. Berlin, Walther & Apolant. — 8.
Lattmann, Geh.-Rat Dr. J., Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 2. 6. 7. 12. 13.
Lattmann, Dir. Dr. J. und Müller, Prof. H. D., Kurzgefafste lat. Grammatik. 6. Aufl., unter Mitwirkung der Verf. besorgt von Gym.-L. Dr. H. Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 33.
Lattmann, Gym.-L. Dr. H., Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora im Lat. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 37.
Lejeune-Dirichlet, G., Paul Güfsfeldt und das humanistische Gym. Königsberg i. Pr., Koch. — 7.
Lengsteiner, J., Erklärt ZöG. 593 Horaz III. 30 regalique situ pyramidum altius „ein Denkmal höher als die majestätische Höhe der Pyramiden“.
Leonhardt, Gymn.-L., = CO. 72. — 5.
Livi, ab urbe condita libri. Ed. Ant. Zingerle. Pars II. Lib. VI–X. 1) Editio maior. 2) Editio minor. Vindob., Tempsky. — 45.
— — ab urbe condita lib. VIII. Für den Schulgebrauch erklärt von Franz Luterbacher. Leipzig. Teubner. — 45.
— — ab urbe condita libri. Ed. primam curavit Guil. Weifsenborn. Ed. altera, quam curavit Maur. Müller, Pars IV. Fasc. II. lib. XXXVI bis XXXVIII. Lips., Teubner. — 45.
— — ab urbe condita lib. I. II. Scholarum in usum rec. R. Nowák. Prag, G. Otto, hat nicht vorgelegen, vgl. Rez. von Ad. Schmidt, WfklPh. 1891. — 548.
Lohsee, Dr. E., Tulliana. = Pg. Berlin, Leibniz-Gym. Berlin, Gaertner. — 52.

Lüders, Geh. Ob.-Reg.-Rat, in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11.
Lühmann, Rechts-Anwalt Dr. von, Die alten Sprachen auf den preufsischen Gymnasien. = Päd. Jahrg. XI, Heft 10. — 5.
Matthias, Dir. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 10. 11. 15.
Maurer, Prof. K., Soll der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lat. oder Franz. beginnen? = PA. 145. — 13.
Maurer, Konr., Lat. Bedeutungslehre für den Schulgebrauch. Beigabe zum Pg. der Kantonschule St. Gallen, Huber & Co. (hat uns nicht vorgelegen, vgl. F. Müllers in BphW. 1891, 448 ablehnendes Urteil.)
Maurer, Th., Kunstgriffe des pädagogischen Handwerks. = NJ. II 1889, 522. — 9. 13. 23.
Medicus, Dr. W., Weiteres zur Schulreformfrage. = BbR. 118. — 5.
Meifsner, Prof. Dr. C., Kurzgefafste lat. Synonymik nebst einem Antibarbarus. 4. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 60.
Menge, Dir. Prof. Dr. H., Repetitorium der lat. Syntax und Stilistik, ein Lernbuch für Studierende und vorgeschrittene Schüler, zugleich ein prakt. Repertorium für Lehrer. 6. bericht. und erg. Aufl. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 36.
— — Lat. Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. Dazu: Übungsbuch zur lat. Stilistik in engerem Anschlusse. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 59.
Merian-Genast, H., Die alten Sprachen in der Pädagogik Herbarts = NJ. II. Abt. 231. 305. 364. — 3. (Die pädag. Schriften Herbarts werden nach der Ausg. von O. Willmann, 2 Bde. Leipzig 1873—1875 citiert.) — 3.
Methodische Ratschläge über höhere Schulreform. Von einem in in- und ausländischer Schulpraxis bewährten Pädagogen. Berlin. — 9.
Michl, A., Zur Behandlung der lat. Syntax im Untergym. = Pg. Prag-Neustadt Gym. (hat uns nicht vorgelegen.) — 23.
Miller, Studienrektor A., Vorlagen zum Übersetzen ins Lat. für Abiturienten bayerischer Gymnasien. Würzburg, Stahel. — 41.
Mosbach, A., Die Bedeutung von Küblers lat. Pensen für den Elementarunterricht. = NJ. II. 1889, 595. — 17.
Müller, G., Phraseologie des Sallust II. = Pg. Cöthen. — 45.
Müller, Rgym.-L. Dr. H., De viris illustribus. Lat. Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius zu Dr. F. Bleskes Elementarbuch der lat. Sprache. III. Teil: Quarta. Hannover, Meyer. — 40.
Müller, Prof. Lucian, Die Entstehung der römischen Kunstdichtung. — Samml. gem. wiss. Vorträge. IV. Serie Heft 92. Hamburg, A.-G. (populäre Darstellung nach des Verf. gröfserem Werke „Quintus Ennius“ Petersburg 1884.)
Müller, Oberl. P. R., und Müller, Prof. Dr. M., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. im Anschlufs an Cäsars gall. Krieg. I. Teil: für Untertertia (1.—4. Buch). II. Teil: für Obertertia (4.—7. Buch) (verf. von P. R. Müller). 3. verb und verm. Aufl. Halle, Niemeyer. — 40.
Nehring, K., Der lateinische Aufsatz. = Pg. Berlin. Königst. Gym Berlin, Gaertner. — 7. 11. (bringt Gründe für Beibehaltung des lat. Aufsatzes.)
Neubauer, Prof. E., Lat. Übungsbuch für die erste Klasse der Gym. im Anschlusse an die Schulgramm. von K. Schmidt 7. Aufl. Wien, Hölder. — 38.
Neudecker, G., Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Eine kritische Untersuchung. Würzburg, Stuber. — 4.
Niemeyer, Dir. a. D. Dr. Konr., Hundert Vorlagen zum Übersetzen ins Lat. für Prima. Halle a. S., Niemeyer. — 41.
Oehler, Lehrer beim Kgl. Kadettencorps Dr. R., Bilder-Atlas zu Cäsars Büchern de bello Gallico. Mit über 100 Ill. und 7 Karten. Leipzig, Schmidt & Günther. — 28.
Oehler-Schubert-Sturmhoefel, Übungsbuch für den gramm. Unterricht im Lat. II. Teil für Quinta. Leipzig, Teubner. 39.
Ohlenschlager, Grammatische Streifzüge. = BbG. 233. — 22.
Ostermann, Prof. Dr. Chr., Lat. Vokabularium grammatikalisch geordnet in Verbindung mit einem Übungsbuche. I. Abt. Für Sexta. II. Abt. Für Quinta. 33. bezw. 22. Doppel-Aufl. Leipzig, Teubner. — 38.
— — Lat. Übungsbuch im Anschlufs an ein grammatisch geordnetes Vokabularium. II. Abt. Für Quinta. 19. verb. Doppel-Aufl. Leipzig, Teubner. — 38.

Otto, Gym.-L. Dr. A., Die geflügelten Worte bei den Römern. (übersichtliche Sammlung der bei den Römern viel angewendeten Citate aus griech. und röm. Autoren. In des Verf. Werke „Die Sprichwörter und sprichwörtl. Redensarten der Römer“ (Leipzig, Teubner) sind diese Citate der alphabetischen Anlage des Buches gemäfs zerstreut).

Ovids ausgewählte Gedichte für die böhmischen Schulen bearb. von A. Breindl. (werden als brauchbar bezeichnet, haben aber nicht vorgelegen.)

Paehler, Dir. Dr., in Verhandlungen über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 29.

Pajk, Prof. J., Zur Gymnasialreform. Mit einem Lehr- und Stundenplane. Wien, Pichler. — 7. 9.

Paulsen, Prof. Dr. F., in Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts (Schulkonferenz). — 2. 4. 10. 11. 14.

Piecz, Prof. W., System einer Syntax nach den Kategorieen der Satzteile und Sätze. = NJ. II. 387. — 23.

Perthes, O., Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens. Gotha, Perthes. — 6. 7.

Philippi, Prof. Dr. A., Einige Bemerkungen über den philologischen Unterricht. Akad. Rede am 10. Juli 1890 geh. von dem Rektor (Verf.). Giefsen, Ricker. — 51.

Pietzker, Oberl. F., Schule und Kulturentwicklung. Braunschweig, Salle. = Zeitschr. für die Reform der höh. Schulen, Nr. 7. — 6. 12.

Planck, Prof. Dr. H., Das Latein in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel. Wiesbaden, Kunze. — 5. 7. 29.

Pretzsch, Dr. B., Zur Stilistik des Cornelius Nepos. = Pg. Spandau Nr. 88. — 59.

Procksch, Dir. Prof. Dr. A., Anleitung zur Vorbereitung auf C. Julius Caesars gallischen Krieg. 1. Bändchen: Buch I—III. Leipzig, Teubner. — 45.

Rehrmann, Prof. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 13.

Ribbeck, O., Geschichte der römischen Dichtung. II. Augusteisches Zeitalter. Stuttgart, Cotta. 1889. (Dieses höchst bedeutende Werk behandelt in diesem Teile die Dichtung von Caesar bis zu Ovids Tode, besonders Vergil, Horaz, Ovid, Tibull und Properz, mit freier Beherrschung des Stoffes und in vorzüglichem Stil, ein lebendiges Bild jener Zeit entrollend.)

Ribbeck, Woldemar, Übersetzungsproben. = Pg. Berlin, Askan. Gym. Nr. 52. Berlin, Gaertner. — 58.

Richter, Oberl. P., Was kann das humanistische Gym. opfern, ohne seiner Bestimmung untreu zu werden? — BhS. 161. — 7.

Rösch, W., Über Wesen und Behandlung der Nebensätze. = KW. 1889, S. 271. — 23.

Salkowski, P., Ciceros Somnium Scipionis als Schullektüre. = NJ. II. 37. — 24. 50.

Sallwürk, Oberschulrat Dr. E. von, Die Not unserer höheren Schulen. Daheim Nr. 7—9. — 2. 9.

Schäfer, Dr., Vortrag auf der Görlitzer Philol.-Versammlung 1888. — 14.

Schäfer, E., Nepos-Vokabular. I. Teil (bis Dion incl.). 3. Aufl. von Prof. Dr. Ortmann. Leipzig, Teubner. — 43.

Schauenburg, Dir. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11.

Scheindler, Dir. Dr. A., Lat. Schulgrammatik für die österr. Gym. Wien, Tempsky. — 20. 37.

Schenk, R., Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterricht, besonders auf der Mittelstufe = ZG. 405. — 26.

Schenkl, Privatdoz. Dr. H., in Msch. S. 230. — 20.

Schiller, Geh.-Rat Prof. Dr. H., Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. = Sammlung pädag. Abh. herausg. von O. Frick u. H. Meier. Halle, Waisenhaus. — 8. 15 f. 42.

— — in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 8. 10. 11. 13. 15. 16. 18. 19. 22. 26. 29. 38.

Schiller, Geh.-Rat Prof. Dr. H., Rez. in ZG. 24. — S. 9.
— — Rez. in ZG. 542. — 24.
Schlee, Dir. Dr. E., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 12. 14.
— — Aufsatz in NJ. II. S. 54. — 12.
Schlenger, Prof., Erklärende Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge zu einigen Stellen unserer Schulklassiker. = Pg. Mainz Gym. (Soph. Ai. 650. 660. Cic. de orat. 2, 10, 49. Verg. Aen. 9, 446 ff. Plato apol. 34 D., c. 23. Demosth. Phil. I, 40. Cic. p. Sest. 39, 85; p. Mur. 4, 9. Sallust Cat. 52, 35; 53, 5).
Schmalz, Dir. J. H., und Wagener, Dr. C., Lat. Schulgrammatik. Bielefeld, Velhagen & Klasing 1891. — 20 23. 31.
— — Erläuterungen zu meiner lat. Schulgrammatik. Bielefeld, Velhagen & Klasing. = Pg. Tauberbischofsheim. — 20. 31.
Schmeding, Prof. Dr., Die Bedenken Sr. Exc. des Herrn Min. v. Gofsler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols. Braunschweig, Salle. — 3.
Schmelzer, Dir. Dr. C., = Stahl und Eisen, No. 1. — 4.
Schmidt, Oberl. Dr. B., Kurzgefafste lat. Stilistik. Für den Schulgebrauch bearb. 3. unveränd. Aufl. Leipzig, Teubner. — 59.
Schmidt, Dr. H., Elementarbuch der lat. Sprache für Sexta u. Quinta. Völlig neu bearb. von Prof. Leonh. Schmidt, 10. verb. Aufl. Halle, Gesenius. — 38.
Schmidt, Prof. Joh., Kommentar zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebrauch herausgeg. Wien, Tempsky. — 43.
Schmidt, Dir. Dr. K., Reg.-Rat., Bemerkungen zu Prof. Dr. A. Scheindlers lat. Schulgrammatik. Wien, Selbstverlag des Verf. — 20. 37.
Schmidt, Dr. K. E., Vokabeln und Phrasen zu Cäsars bellum Gallicum nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen. 8. Heft. V, 24—58. Königsberg, J. Beyer. — 45.
Schneidewin, Prof. Dr. Max, Die horazische Lebensweisheit aus den fünfzehn den Fragen der Lebenskunst gewidmeten Oden entwickelt und beurteilt. Hannover, Hahn. — 56.
Schottmüller, Geh. Reg.-Rat Prof. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 10.
Schrader, Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. W., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 11. 13.
Schultz, Geh. Reg.- u. Prov.-Schul-Rat Dr. F., Kleine lat. Sprachlehre, zunächst für die unt. und mittl. Klassen der Gym. und Realgym. 21. vereinf. u. verb. Ausg. Paderborn, Schöningh. — 34.
Schulze, Dir. Dr. E., Über Verschmelzung lat. Adjektiva mit nachfolgenden Substantiven zu einem Gesamtbegriffe. = Pg. Homburg v. d. H. No. 401. (Übersichtliche Anordnung von Beispielen, welche die Anfänge der in den romanischen Sprachen weitverbreiteten Juxtaposition im Lat., hauptsächlich aus den klass. Schriftstellern, darthun, z. B. bonus vir, libera custodia.)
Schulze, Dir. Dr. G., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 14.
Schulze, Oberl. Dr. K. P., Römische Elegiker. Eine Auswahl aus Catull, Tibull, Properz und Ovid. Für den Schulgebrauch bearb. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 58.
Seiler, Prof. F., Der lateinische Primaneraufsatz auf preufs. Gym. und die Lehrpläne von 1882. Halle, Waisenhaus. (behandelt die Frage, welche Aufgaben für den lat. Aufsatz im Schuljahr 1888—1889 an preufs. Gym. [der Provinzen Ost- und Westpreufsen, Berlin, Sachsen, Rheinprovinz] gestellt worden sind. Die Themata werden aufgezählt, nach dem Inhalt gruppiert und nach einer Kritik der neueren Litteratur über den lat. Aufsatz wird dieser selbst zu rechtfertigen gesucht.) — 11.
Senecae (L. Annaei) ad Lucilium epistulae morales selectae. Für den Schulgebrauch erkl. von G. Hefs, Dir. I. Heft. Gotha, Perthes. — 52.
Sonntag, Oberl. M., Bemerkungen zu Caesar de b. G. IV, 17. = Pg. Frankfurt a. O., Friedr.-Gym. — 45.
Stauder, Geh. Ob.-Reg.-Rat. in Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (Schulkonferenz). — 4.

Stawicki, Wie kann man den Anfänger über den Rhythmus belehren? = Gm. 773. — 20.
Stegmann, Oberl. Dr. C, Lat. Schulgrammatik 5. Aufl. (hat nicht vorgelegen.) — 35.
— — Entgegnung auf H. Eichlers Rez. in ZG. 126. = ZG. 305.
Steinberger, Studienl. Dr. Alph., Ödipus, Tragödie von Lucius Annaeus Seneca. Übersetzt und erläutert. Regensburg, Wunderling (liefst sich gut.)
Steiner, J. und Scheindler, Dr. A., Lat. Lese- und Übungsbuch für die II. Kl. der österr. Gym. Im Anschlufs an die lat. Grammatik von Dr. A. Scheindler. Mit einer Wortkunde. Wien, Tempsky. — 39.
Steinmeyer, Dir. Dr., Unsere Lage. = BhS. 1891, S. 1. — 9.
Sternfeld. R., Die Bedeutung der Geschichte des Altertums für den erziehenden Unterricht. = ZG. 65. — 23.
Stitz, Prof., in Msch S. 230. — 20.
Stowasser. Prof., J. M., Dunkle Wörter. Lexikalisches. Wien, Tempsky. (zum Teil annehmbare etymologische Deutungen lat. Wörter, vgl. die Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 1890, 977)
Süpfle, Grofsherz. bad. Hofrat, Aufgaben zu lat. Stilübungen. Nebst einer Beigabe von Themata zu lat. Aufsätzen und Reden. III. Teil: Aufgaben für die obersten Klassen. 11. verm. u. verb. Aufl. Karlsruhe, Groos. — 41.
Taciti Germania. Erläutert von Dr. H. Schweizer-Sidler. 5. neu bearb. Aufl. Halle, Waisenhaus. — 46.
Tacitus' Germania. Erklärt von U. Zernial. Mit einer Karte von H. Kiepert. Berlin, Weidmann. — 46.
Taciti ab excessu divi Augusti libri I—III. Scholarum in usum rec. Rob. Novák. Pragae, Kober. — 46.
Taciti de vita et moribus Iulii Agricolae liber. Ad fidem codicum ed. A. E. Schoene. Berlin 1889, Calvary. = Berl. Stud. f. klass Phil. u. Archäol. X. 1. — 47.
Taciti dialogus de oratoribus. Erklärt von Dr. Ed. Wolff. Gotha, Perthes. — 46.
Tank, Gymn.-L. Dr. F., Die Behandlung des Wortschatzes im fremdsprachlichen Unterricht I. = Pg. Treptow a. R. — 17.
Tell, Prof. Dr. W., Lat. Lesebuch für Sexta und Quinta im Anschlufs an die Gramm. von Ellendt-Seyffert, 4. umgearb. Aufl. besorgt von K. Jahr. Berlin, Weidmann. — 38.
Thumser, Prof. Dr. V., Bemerkungen über die Behandlung der Eigentümlichkeiten im Gebrauch der lat. Nomina und Pronomina. = Gm. 557. — 30.
— — Zur griech- und lat. Schulgrammatik. = Pg. Staatsgym. im IX. Bezirke in Wien. — 21.
— — in Msch. S. 230. – 20.
— — Über die Behandlung der lat. Kasuslehre in der IV. = ZöG. 253. — 20.
Uhlhorn, Klosterprobst D., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz) — 11.
Uhlig, Dir. Dr., in Verh. über Fragen des höh. Unterr. (Schulkonferenz). — 12. 13. 14.
Unger, Major a. D. A., Aufsatz in: Die neue deutsche Schule II, 14. — 2.
Vergili Maronis Aeneis. Erklärende Schulausgabe begründet von O. Brosin, nach seinem Tode zu Ende geführt von L. Heitkamp, Gym.-L. 5. Bändchen. Buch X—XII. Gotha, Perthes — 53.
Vergils Äneis. Für den Schulgebrauch herausg. von W. Klouček. 2. verb. Aufl. Leipzig. Freytag. — 53.
Vergils Äneis nebst ausgewählten Stücken der Bucolica und Georgica. Für den Schulgebrauch herausg. von W. Klouček. 2. verb. Aufl. Wien, Tempsky. — 53.
Vergili Maronis Bucolica. Herausg. von Fr. Hermes, Gym.-L. Dessau, Kahle. — 53.
Vergils Äneide Buch V. Metrisch übersetzt von E. Irmscher. Leipzig, Fock. — 53.
Viereck, Oberrealschullehrer Dr. L., s. PA. 340 ff. — 2.
Virchow, Prof. Dr. R., in Verh. über Fragen des höheren Unterrichts (Schulkonferenz). — 10.

Völcker, Dir. Dr. G. — 14.
Vogel, Die Nachahmung Ciceros auf unseren Gym. = NJ. II, 1891, Nr. 1. — 49.
Vogrinz, Prof. G., Bemerkungen zur lat. Schulgrammatik. = ZöG. 457. — 21.
Wagener, Dr. C., s. u. Schmalz. — 32. ferner u. Berger. — 33.
Waldeck. Zur Methode des Elementarunterrichts in den beiden alten Sprachen, insbesondere zur Behandlung der lat. Flexion in Sexta. = LL. 22, 75. — 15. 18. 20.
— — Zur Methode des Elementar-Unterrichts im Lat. 2. Die Vokabeln in Sexta und Quinta = LL. 24, 23. — 15. 17. 18.
— — Die lat. Tempuslehre (zur Erwiderung). = NJ. II. 369. — 21.
Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat., herausg. von Dr. Conr. G. Dietrich. I. Teil: Aufg. zur Einübung der Kasuslehre. Dazu ein Wörterverzeichnis. 5. bezw. 2. Aufl. Leipzig, Reichardt. — 40.
Wartenberg, W., Bemerkungen zur Rhythmik und Metrik mit besonderer Rücksicht auf den Schulunterricht. = Pg. Eupen. — 20.
— — Lehrbuch der lateinisch. Sprache als Vorschule der Lektüre. II. Teil (Kursus der Quinta). Hannover, Goedel. — 39.
Weber, E., Verdienen englische Schulen als Vorbild für deutsche hingestellt zu werden? = ZG. 510. — 2.
Weber, H., Lat. Elementar-Grammatik, I. Teil: Formenlehre, bearbeitet von R. Flex. 2. verb. Aufl. Gotha, Perthes. — 35.
Weck, Dir. Prof. Dr. G., Vor der Entscheidung. Meinungen und Wünsche zur Schulreform. Berlin, Friedberg & Mode. = KW. 393. — 2. 4. 7. 11. 26. 29.
Wegener, Dir. Dr. Ph., Zur Methodik des Horaz-Unterrichts in der Gym.-Prima. II. Teil. = Pg. Neuhaldensleben. — 25. 27. 58.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Die natürliche und die künstliche Spracherwerbg. = ZG. Nr. 2 und 3. — 15. 18.
— — Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. = ZG. S. 513. — 18.
Weisweiler, Oberl. Dr. J., Das lat. Participium fut. pass. in seiner Bedeutg. u. syntaktischen Verwendg. Gramm. Studie. Paderborn, Schöningh. — 36.
— — Der finale Genetivus gerundii. = Pg. Köln, Kaiser Wilh.-Gym. — 36.
Welzhofer, Prof. K., s. u. Englmann. — 39.
Wetzel, Oberl. Dr. M., Z. Charakteristik d. Reformlitteratur. = Gm. Nr. 21. — 6.
— — Die Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz. = Gm. 7. — 11.
— — Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora im Lat. Paderborn, Schöningh. (Diese aus Versehen im Texte nicht erwähnte Schrift versucht im Gegensatze zu H. Lattmanns gleichnamiger Monographie [vgl. S. 37] und diese bekämpfend die Tempuslehre neu zu gestalten.)
Wilhelm, Deutscher Kaiser, Maj., Rede zur Eröffnung d. Schulkonferenz. = Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. — 9.
Willmann, Prof. Dr. O., Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Gesch. der Bildung. II. Band. Braunschweig, Vieweg. — 3. 11. 15. 19. 37.
Wittich, Dir. Dr. W., Wörterverzeichnis zu den deutschen Übungsstücken des kurzgef. Lehrbuchs des Lat. für Quarta. Kassel, Hühn. — 40.
Ziemer, Oberl. Dr. H., Ein Vermittlungsvorschlag zur Gymnasialreform. = Deutsches Wochenblatt Nr. 45, S. 541. — 7.
— — Rez. in WfklPh. 1891, 406. — 37. Daselbst S. 273. — 39. Daselbst 1890 S. 464. — 39.
Zöchbauer, Prof. F., Betrachtungen zu Dr. A. Scheindlers lat. Schulgrammatik. Wien, Konegen. — 37.

V. Griechisch.

Albrecht, E., Der Dual in der griechischen Schulgrammatik. = ZG. 577 ff. — 3. 22.
— — Isokrates. 1885—1889, in Jahresber. d. philol. Vereins zu Berlin XVI.
Afsmus, A., Zur Einführung in die Odyssee. = Pg. Merseburg.
Bachof, E., Über griechische Extemporalien. = Gm. 381 ff. 413 ff. — 32.

Bamberg, A. v., Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre der attischen Prosa. = Dr. Karl Frankes griechische Formenlehre bearb. von Dr. A. v. Bamberg. 21. Aufl. II. Syntax der attischen Prosa. = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. Als Anhang der griechisch. Formenlehre von Dr. Karl Franke. Bearb. von Dr. v. Bamberg. 21. Aufl. III. Homerische Formen. 6. durchges. Aufl. Berlin, Springer. — 21. 23.
Baran, A., Schul-Kommentar zu Demosthenes' acht Staatsreden. Mit 4 Abbildungen. Prag und Wien. Tempsky. Leipzig, Freytag. — 8. 14.
Biese, A., Zum griechischen Elementarunterricht. = NJ. II. 410ff. — 29.
Bordellé, G., Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an Lysias. Leipzig, Fock. — 6. 24.
Bräuning, Entsprechen unsere Schulausgaben der alten Klassiker den Bedürfnissen der Schüler? = NJ. II. 330ff. — 11—16.
Brandt, P., Zur Entwickelung der platonischen Lehre v. den Seelenteilen. Leipzig, Fock.
Briegleb, E., Das griechische Skriptum in Prima. = ZG. 321ff. — 5. 19. 33.
Curtius, G., Griechische Schulgrammatik. 20. Aufl., bearb. von Wilhelm von Hartel. Leipzig, Freytag. — 21.
Demosthenes' ausgewählte Reden erkl. v. C. Rehdantz u. F. Blafs. 2. Teil. Die Rede vom Kranze. Leipzig. Teubner. — 7. 10.
— Ausgewählte Reden des, erklärt von Anton Westermann. 3. Bdchen.: (XXIII) Rede gegen Aristokrates. (LIV) Rede gegen Konon. (LVII) Rede gegen Eubulides. Dritte verbesserte Aufl. besorgt von Emil Rosenberg. Berlin, Weidmann. — 7.
— orationes selectae. In usum scholarum edidit Franciscus Slameczka. Accedunt ex orationibus XVIII. et XIX. excerpta. Adiuncta est tabula. Vindobonae. s. et t. C. Gerold filii. — 7.
— — Rede für die Megalopoliten. Griechisch u Deutsch, mit ausführlich. kritischen und exegetischen Kommentar von Wilhelm Fox S. J. Freiburg i. Br., Herder. — 7. 11. 20.
— — Rede für die Megalopoliten, für den Schulgebr. bearb. von Wilhelm Fox. A. Text. B. Kommentar. Freiburg i. Br., Herder. — 8. 11.
Ebeling, H., Schulwörterbuch zu Homers Odyssee und Ilias. 5. verb. Aufl. Leipzig, Hahn. — 15.
Eichler, H., Das griechische Skriptum in Prima. = ZG. 1889, 75ff. — 19. 33.
Engelmann, E., Homers Odyssee für das deutsche Haus. Lfg. 4—10. Stuttgart, Neff.
Euripides, Dramen des, in den Versmafsen der Urschrift ins Deutsche übers. von Karl Bruch. 2. Band. Minden i. W., Bruns.
Flavi Iosephi opera ed. et app. crit. instr. Benedictus Niese vol. IV. Antiquitatum Iudaicarum libri XVI—XX et vita. Berolini, apud Weidmannos.
— — opera recognovit Benedictus Niese, Vol. IV. Antiquitatum Iudaicarum libri XVI—XX et vita. Editio minor. Berolini, apud Weidmannos.
Flierle, J., Über Nachahmungen des Demosthenes, Thucydides und Xenophon in den Reden der römischen Archäologie des Dionysius von Halikarnafs. = Pg. des Ludwigs-Gymnasiums in München.
Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Fasc. V—X. Lipsiae, Teubner. — 20.
Frohwein, E., Hauptregeln der griechischen Syntax. 4. Aufl, neu bearbeitet v. A. Grumme und H. Rudert. Gera, Kanitz. — 21.
Fulda, K., Der zweite Kommos d. Elektra des Sophokles = Pg. Herford.
Glaser, R., Klytämnestra in der griechischen Dichtung. = Pg. von Büdingen.
Gröbl, J. N., Die ältesten Hypotheseis zu Aristophanes. = Pg. von Dillingen.
Gropius, R., Griechische Vorschule. Berlin, Winckelmann und Söhne. — 21—25. 27—30.
— — Vorwort zu der griechischen Vorschule. Berlin, Winckelmann und Söhne. — 25.
Grosse, Über die Naturanschauung der alten griechischen u. römischen Dichter. = Pg. von Aschersleben.
Grünberg, A., Kritische Bemerkungen zu Sophokles. II. Ploen, Hirts Buchdruckerei.

Hamelbeck, W., Die rhythmischen Verhältnisse in den lyrischen und chorischen Dichtungen der Griechen. 1. Teil. Die rhythmischen Verhältnisse in den daktylischen Partieen der Chorlieder des Aischylos. = Pg. Rgym. in Oberehnheim.

Hansen, Reimer, Wörterbuch zu Xenophons Anabasis und Hellenika. Für den Schulgebrauch bearb. Gotha, Perthes. — 15.

Heidhues. Das Gedicht des Simonides in Platons Protagoras. = Pg. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln.

Homeri Ilias scholarum in usum ed. Paulus Cauer. P. I. Carm. I—XII. Ed. maior. Vindobonae et Pragae, Tempsky, Lipsiae, Freytag. — 8. 12.

Homeri Ilias scholarum in usum ed. Paulus Cauer. P. I. Carm. I—XII. Ed. minor. Vindobonae et Pragae, Tempsky, Lipsiae, Freytag. — 8.

Homers Ilias in verkürzter Ausgabe, für den Schulgebrauch v. A. Th. Christ. Mit 9 Abbildungen und 2 Karten. Leipzig, Freytag. — 4. 8. 15.

Homers Ilias f. d. Schulgebr. erkl. v. Gottl. Stier. Achtes Heft. Gesang XXII—XXIV. Gotha, Perthes — 8. 10. 14.

Homers Odyssee. f. d. Schulgebr. erkl. von Karl Friedrich Ameis. 1. Bd. 1. Heft. Gesang I—VI. Neunte berichtigte Aufl., besorgt von C. Hentze. Leipzig, Teubner. — 8. 11.

— — Anhang zu Homers Odyssee Schulausgabe v. K. F. Ameis. 1. Heft. Erläuterungen zu Gesang I—VI. Vierte berichtigte Aufl. besorgt von C. Hentze. Leipzig, Teubner. — 8. 11.

Homeri Odysseae epitome. In usum scholarum ed. Fr. Stolz. P. I. II. Vindobonae. s. et t. Caroli Gerold filii. — 4. 8.

Homers Odyssee f. d. Schulgebrauch erkl. v. Ferdinand Weck. 8. Heft. Gesang XXII—XXIV. Gotha, Perthes. — 8.

Homers Odyssee für Schule und Haus nach der neuen durchgesehenen metrischen Übertragung von Ernst Wiedasch, bearb. u. herausgegeben von W. Wiedasch. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler.

Imme, Theodor, Mustersätze zur Einübung der griechischen Syntax. = Pg. von Essen. — 31.

Isokrates Panegyrikos, für den Schulgebrauch herausgegeben von Bruno Keil. Mit einem Titelbild. Leipzig, Freytag. — 6. 8. 11. 13.

Junghahn. Emil August, Agos-Sühne als politische Forderung bei Thukydides I. 126—139. = Pg. Luisenstädtisches Gymnas. Berlin, Gaertner.

Kleber, Paul, De genere dicendi Herodoteo quaestiones selectae. = Pg. Rgym. Löwenberg i. Schl.

Klein, Johs., Die Mythopoeie des Sophokles in seinen thebanischen Tragödien. I. Teil: König Oedipus. Eberswalde. (Rusts Nachf.).

Knoll, Ernst, Studien zur ältesten Kunst in Griechenland. = Pg. Bamberg.

Koch, Lothar, Xenophonsätze zur Einübung der griechischen Syntax in Tertia und Sekunda Berlin, Weidmann. — 22. 30.

Kohl, Otto, Griechisches Übungsbuch für Sekunda neben und nach Xenophons Anabasis. Halle a. S., Waisenhaus. — 24—27. 33.

Kotthoff, W., Vorschläge zur Methodik des Herübersetzens. = Gm. 265 ff. 305 ff. — 17.

Kraus, Fred., Utrum Sophoclis an Euripidis Electra aetate prior sit quaeritur. = Pg. Passau.

Kraufs, Ludwig, Griechische Stilübungen für Prima. Ansbach, Brügel u. S. — 24—27. 34.

Lattmann, J., und Müller, H. D., Griechisches Übungsbuch für Tertia. 2. Hälfte für Obertertia. Zum Anschlufs an die dritte Auflage des griechischen Übungsbuches für Untertertia. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 24. 26. 30.

Lincke, Karolus, De Xenophontis libris Socraticis. Jenae, typis Neuenhahni.

Menge. Hermann, Griechische Syntax für die obersten Klassen der Gymnasien. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 21.

— — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 24. 26.

Mewes, Karl. Ist Platos Kriton auch in philosophischer Hinsicht ein wichtiger Dialog? = Pg. des Realgym. zu Magdeburg.

Müller, Franz, Zur Platonlektüre. = Gm. 81 ff. — 5.

Muther, Heinrich, Über die Tiresiasscene in Sophokles' König Ödipus. — Pg. Koburg.

Novum Testamentum graece. Recensionis Tischendorfianae ultimae cum Tregellesiano et Westcottio-Hortiano contulit et brevi adnot. additisque locis parallelis illustr. Oscar de Gebhardt. Ed. stereot. quarta. Lipsiae 1888, Tauchnitz.

Pistner, Josef, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische. 1. Teil: das Nomen und das regelm. Verbum auf ω (hat dem Ref. nicht vorgelegen) und 2. Teil: die anomalen Verba. München, Lindauer. — 24. 27.

Platons Gorgias, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Th. Christ. Mit einem Titelbild. Leipzig. Freytag. — 6. 8. 11. 13.

Platons Euthyphron, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Th. Christ. Leipzig. Freytag. — 8. 15.

Präparationen nebst Übersetzung zu Xenophons Anabasis. Von einem Schulmann. Buch 1. Düsseldorf, Schwann. — 14.

Ranke, Jul. Alb., Präparation zu Homers Odyssee Buch VI, 1—331. VII, 1—347. VIII, 1—265. 370—586. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. — 14.

Reisert, Karl, Zur Attraktion der Relativsätze in der griechischen Prosa. Ein Beitrag zur historischen Syntax der griechischen Sprache. 2. Teil. Thucydides. = Pg. Neustadt a. d. Haardt.

Ries, Julius, De Aeneae tactici commentario poliorcetico. Diss. inaug. Hal.

Römer, Emil, Kurzgef. griechische Formenlehre. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 21. 23. 30.

Rothe, C., Homer. Höhere Kritik. Jahresberichte des philologischen Vereins zu Berlin. XVI. — 5.

Sanders, Daniel, Die heutige griechische Sprache. 1. Teil: Neugriechische Grammatik. 2. Teil: Neugriechisches Übungs- und Lesebuch mit Sprachproben für die Fortbildung und Umgestaltung des Griechischen von Homer bis auf die Gegenwart. Rechtmäfsige Bearbeitung des Handbook to Modern Greek by Edg. Vincent and T. G. Dickson. 2. verb. und stark verm. Aufl. in zwei Teilen. Leipzig, Breitkopf u. Härtel.

Schädel, Ludwig, Das epische Thema der Odyssee und die Tiresiasweissagung. = Pg. Realg. zu Offenbach a. M.

Schenk, Richard, Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterricht, besonders auf der Mittelstufe. = ZG. 405ff. — 16. 18.

Schenkl, Karl, Chrestomathie aus Xenophon, aus der Anabasis, der Kyropädie, den Erinnerungen an Sokrates zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen und einem Wörterbuche versehen. Neunte wesentlich unveränderte Aufl. Mit einer Karte und 18 Illustrationen im Text. Wien, Gerolds Sohn. — 5.

Scherer, F. J., und Schnorbusch, H. A., Übungsbuch nebst Grammatik für den griechischen Unterricht der Tertia. 4. verbesserte Aufl. Paderborn, Schöningh. — 21. 23. 26.

Schirmer, Adolf, Anleitung zur Vorbereitung auf Xenophons Anabasis. 1. Bdchen. Buch I und II. = Heft IV, 1 von: Schüler-Kommentare zu griechisch. und lateinischen Klassikern im Anschlufs an die Teubnerschen Textausgaben. Leipzig. Teubner. — 14.

Schlenger, Erklärende Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge zu einigen Stellen unserer Schulklassiker. = Pg. Mainz.

Schütz, Hermann, Sophokleische Studien. Kritisch-exegetische Untersuchgn. der schwierigeren Stellen in den Tragödien des Sophokles. Potsdam, Stein.

Siebert, Wilhelm, Griechisches Lese- und Übungsbuch für die Untertertia der Gymnasien und Progymnasien im Anschlufs an die Schulgrammatik von Koch. Osterode Ostpr., Albrecht. 24.

Sophokles' Antigone. Mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch, herausg. v. J. Rappold. 1. Teil: Einleitung u. Texte. 2. Teil: Anmerkungen. Wien, Hölder. — 8. 10. 15. 20. 24.

— König Oidipus, für den Schulgebrauch herausgegeben von Friedrich Schubert. Zweite verb. Aufl. Mit 7 Abbildungen. Leipzig. Freytag. — 8. 11. 15.

Sophokles' tragoediae. In scholarum usum ed. J. Holub. V. Electra. Pragae, Neugebauer. — 8. 11.
— Die Tragödien des, zum Schulgebrauch mit erklärenden Anmerkungen versehen v. N. Wecklein. 1. Bändchen: Antigone. 3. Aufl. 6. Bändchen: Philoktetes. 2. Aufl. München, Lindauer. — 8. 11.
Stich, Hans, Dio Chrysostomus. Drei Reden des Dio Chrysostomus zum erstenmal ins Deutsche übertragen und erläutert. = Pg. Zweibrücken.
Stier, H., Über das Proömium des Thukydides. = LL. 1889, S. 29ff. — 5.
Theokrits Gedichte. Übersetzt von Johann Heinrich Vofs. In neuer Bearbeitung herausg. von F. Mertens. Leipzig, Reclam.
The speech of Demosthenes against the law of Leptines. A revised text with an introduction critical and explanatory notes and an autotype facsimile from the Paris MS. by John Edwin Sandys Cambridge, at the University Press. — 8.
Uhle, Die Wichtigkeit der Wortbildungslehre für den griechischen Unterricht. Vortrag gehalten in der pädagogischen Sektion der Görlitzer Philologenversammlung. = NJ. II. 134f. — 16.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1891, Hertz. — 1. 6. 16. 24. 28. 31.
Vollbrecht, W., Der Anfangsunterricht im Griechischen nach den Beschlüssen der vierten schleswig-holsteinischen Direktorenversammlung. = NJ. II, 318 ff. — 28. 30. 33.
Weiske, Alexander, Proben aus einem deutsch-griechischen Wörterbuche. = Pg. lat. Hauptschule zu Halle.
Weiske, G. A., Die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Übungen in der Schule bearb. 10. verb. Aufl. Halle a. S., Waisenhaus. — 21. 23. 30.
Weifsenborn, Edmund, Achilleis und Ilias, ein Versuch zur Einigung in der homerischen Frage. = Pg. Mühlhausen in Th.
Wesener, Paul, Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Koch und Franke-Bamberg bearb. 2. Teil. Verba auf μι und unregelmäfsige Verba nebst einem etymologisch geordneten Vokabular. 11. Aufl. Leipzig. Teubner. — 23. 27.
Willmann, O., Lesebuch aus Herodot. Ein historisches Elementarbuch. Im Sinne des erziehenden Unterrichts. 5. verb. Aufl. Mit 5 Karten. Leipzig, Gräbner.
— — Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie. 6. Aufl. Nebst einer chromolith. u. mit Handzeichnungen versehenen Karte. Leipzig, Gräbner.
Xenophons Anabasis, für den Schulgebrauch her. v. Andreas Weidner. Prag, Wien u. Leipzig, Tempsky und Freytag. — 5. 8. 11.
Xenophons Kyropädie. für den Schulgebrauch erkl. v. Ludwig Breitenbach. 1. Heft. 4. Aufl. besorgt v. B. Büchsenschütz. Leipzig, Teubner. — 8. 11. 14.

VI. Französisch. — VII. Englisch.

Addison: Sir Roger de Coverley. Aus: The Spectator. Von Joseph Addison. Herausg. von Herm. Fehse. Mit einem Kärtchen von London. Lpzg., Renger. (Franz. und engl. Schulbibliothek 49.) — VII, 6.
Advocate, a German, of Utilitarian Education: The Teaching and Learning of Foreign Languages. Stuttgart, Metzler. — VI, 12.
Alscher, R., Ein Versuch mit der analytisch-direkten Methode = ZR. 15, 1—11. — VI, 8.
Baetgen, L., Schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht. = Pg. d. Grofsherzgl. Rgym. zu Eisenach. Nr. 658. — VI, 24.
Bandow, Dr. K., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. I. Teil: Elementarbuch. 11. Aufl. II. Teil: Schulgrammatik. 5. umgearb. Aufl. Elberfeld, Bädeker. — VII, 2.
Baranius, Elise, Der Unterricht der modernen Sprachen = Deutsche Schulzeitung 21, (6) 51—53. — VI, 12.

Bauer, J. und Link, Dr. Th., Französische Konversationsübungen für den Schul- und Privatgebrauch. II. Teil. München und Lpzg., Oldenbourg. — VI, 45. — S. auch de Maistre, Scott.
Baumgarten, Dr. J., Lectures géographiques. L'Afrique pittoresque et merveilleuse peinte par les explorateurs: Baker, Barth etc. Ouvrage accompagné d'une carte. Cassel, Kay. — VI, 42.
Bechtel, Ad., Französische Konversationsgrammatik. 3. Aufl. Wien, Manz. 1891. — VI, 32. — Über die Anforderungen an die schriftlichen Leistungen im Französischen und Englischen hinsichtlich der orthographischen Korrektheit. = ZR. 14., 584. 591. — VI. 28.
Benecke, A., Anthologie des poètes français. Sammlung franz. Gedichte. Bielefeld. Velhagen & Klasing. (Poètes fr. 4. Lief.) — VI. 42.
Bertram, Oberlehrer W., Exercices de style français. Sammlung von Übungsaufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Bremen. Heinsius. Dazu: Textes originaux. Partie française des Exercices etc. ebenda. — VI, 41.
Bierbaum, Prof. Dr. J., Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode. II. Teil mit einem Liederanhange. Leipzig. Rossberg. Dazu: Begleitschrift zu dem II. Teile des Lehrbuches u. s. w. Ebenda. — VI. 31.
Brecher, M. und Soffé, E., Lehrbuch der englischen Sprache. I. Teil: Sprachund Sprechbuch. Wien. Manz. — VII, 3.
Bretschneider, H., Zur Praxis des Unterrichts im Französischen. = CO. 17, 733 — 738. — VI, 9.
Brunnemann, Dr. C., Lehrbuch der französischen Sprache für Schulen. III. Kursus. Syntax der neu-französischen Sprache. 5. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — VI, 34.
Bube, J., Erstes englisches Lesebuch. Eine Auswahl von Prosastücken und Gedichten. Stuttgart, Neff. — VII, 8.
Burtin, E., Premiers exercices de lecture et de récitation. 2ième éd. Berlin, Plahn. — VI, 39.
Capeller, G., Die wichtigsten aus dem Griechischen gebildeten Wörter (mots savants) der franz. und englischen Sprache zusammengestellt und etymologisch erklärt. II. Teil: = Pg. des städt Rpgym. zu Gumbinnen. Nr. 23. (Nicht für den Schulgebrauch.)
Carstens, Broder, Poet's Corner. Auszüge aus Shakespeare, Burns. Scott, Byron, Moore, Tennyson. Zum Schulgebrauch zusammengestellt. Itzehoe, Nusser's Sort. — VII, 9.
Caumont, A., Cours de littérature française comprenant un recueil de morceaux choisis, un aperçu historique et un traité de versification. Frankfurt a. M., Jügel. — VI, 46.
Chambers: Chambers's English History. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. G. Dubislav und P. Boek. Berlin, Gaertner. — VII, 8
Chlebowski, Über die Berücksichtigung der etymologischen und historischen Momente beim Unterricht im Französischen. = NJ. II (1889) S. 528 f. — VI, 27.
Chun, A., Englische Sprechübungen im Anschlufs an W. Pfeiffers 12 Wandbilder. = Pg. des Rpgym. zu Dietz. Ostern 1891. — VII, 10.
Ciala, O., Französische Schulgrammatik mit Übungsstücken. Obere Stufe. 3. Aufl. von H. Bihler. Lpzg., Teubner. — VI, 32.
Corneille: Cinna, herausg. von P. Schmidt. Leipzig, Renger. (Franz. u. engl. Schulbibl. Poesie Bd. 17). — VI, 37. — Horace, herausgeg. von Dr. Georg Stern. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Théâtre franç. XIII, 2) — VI. 35.
Courier s. Sammlung.
Damour, C. G., Perles de la prose française. Dresden, Kühtmann. — VI. 35.
Daudet, A.: Le petit Chose, herausgegeben von Prof. Lion. Dresden. Kühtmann. — VI, 35. — Tartarin de Tarascon, herausg. von Jos. Aymeric. Leipzig, Renger. (Franz. und engl. Schulbibl. Bd. 56) — VI, 36.
Debbe, C. W., Wiederholungsbuch für Schüler höherer Lehranstalten. Bearb. von Mitgliedern des Lehrerkollegiums der Realschule von C. W. Debbe in Bremen. 3. Heft. Ergebnisse des Unterrichts in der franz. Sprache. 2. Aufl. Bremen, Heinsius. — VI, 33.

Delavigne: Marino Falieri, herausg. von R. Holzapfel. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. (Théâtre franç. XIX. 6) VI. 35.
Deter. C. J., Französische Syntax für Sekunda. 4. Aufl. Berlin, Weber. — VI, 34.
Deutschbein. Dr. K.. Theoretisch-praktischer Lehrgang der engl. Sprache. 12. Aufl., neue Bearbeitung. Köthen, Schulze. — VII, 2.
Dickens: The Cricket on the Hearth, herausg. von A. Hoppe. 6. Aufl., Berlin, Langenscheidt. — VII, 8.
Direktorenversammlung: Preufsen. — VI, 13, Schleswig-Holstein — VI, 26.
Döhler. Dr. E., Kurzer Überblick über die Geschichte der englischen Litteratur. Für den Schulgebrauch. Dessau, Baumann. — VII, 10.
Dubislav. Dr. G.. und Boek, P., Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, Gaertner. 1891. — VII. 5. S. auch Chambers.
Dühr. Dr.. Zur Theorie der Stellung des französ. Adjektivs. = Pg. des Gym. zu Stendal. Nr. 246. (Durchaus wissenschaftlich.)
Dumas s. Sammlung.
Duruy: Histoire de France. I. Bändchen: bis zum Jahre 1431, herausgg. von Dr. E Grube. Bielefeld, Velhagen & Klasing (Prosateurs fr. 76. Lief.) Dazu ein Wörterbuch. — VI. 36.
Ebener. G., Franz. Lesebuch für Schulen u. Erziehungsanstalten. Neu bearbeitet von Dr. Adolf Meyer. III. Stufe. 9., der neuen Bearbeitung 2. Aufl. Hannover, Meyer. — VI, 41.
Edgeworth s. Sammlung.
Ehrhart. Prof., Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg. = KW. 281 f. — VI, 4.
Eidam, Ch., Zur Vermehrung der französischen Stunden an den bayerischen Studienanstalten. = BbR. 26, 70—75. — VI, 21.
Ellinger. J., Zur Bindung in der französischen Lektüre. = ZR. 15, 326—334, — VI, 7.
Erckmann-Chatrian: Waterloo. Suite du Conscrit de 1813. herausgeg. von Jos. Aymeric. Lpzg., Renger. (Franz. u. engl. Schulbibl. Bd. 51). — VI, 36.
Erfurth, P. und Walter, M., Französische Gedichte. Zum Gebrauch in Schulen stufenweise geordnet. Potsdam, Dienemann. — VI, 42.
Ewing. H.: Jackanapes. herausgeg. von E Roos. Lpzg., Tauchnitz (Students' Series) Dazu ein Wörterbuch. — VII, 6.
Farnell: An Englishman's Adventures on German Rivers. Aus dem Tagebuche von L. Farnell herausgeg. von Dr. O. Hamann. Berlin, Simion. (Rauch's English Readings. 45.) — VII. 6.
Fetter. J., La troisième et la quatrième année de grammaire française. Vienne, Bermann et Altmann. — VI. 33. — Lehrgang der französ. Sprache. IV. Teil. Übungsbuch u. Lesebuch. Mit einer Karte. Ebenda. — VI. 41.
Filek v. Wittinghausen. Prof. Dr. E., Französische Schulgrammatik. . Auflage. Wien. Hölder. — VI, 32.
Fleischmann, J, K.. Einige Bemerkungen zu dem Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums mit dem Französischen zu beginnen. = BbG. 26, 297—304. — VI, 20.
Florian, s. Sammlung.
Fölsing-Koch, Lehrbuch der englischen Sprache. Teil I. Elementarbuch. 24. verbesserte Auflage bearbeitet von John Koch. — VII, 3. — Teil II. Verkürzte Mittelstufe. Abt. 1. Kleineres englisches Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen u. sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. Bearbeitet von John Koch. Mit Karte von Grofsbritannien und einem Plan von London. — VII. 8. — Abt. 2. 3. Hauptregeln der englischen Grammatik nebst Übungen zum kleineren englischen Lesebuch. Wörterbuch. Berlin, Goldschmidt. — VII, 3.
Franklin: The Life of Benjamin Franklin. Herausgeg. von F. Wüllenweber. Mit einer Karte. Leipzig, Renger. (Franz. u. engl. Schulbibliothek 52) — VII, 6.
Franz. Dr. G., Über den Bedeutungswandel lateinischer Wörter im Französischen. = Pg. des Wettiner Gym. zu Dresden.
Gantter. L.. Study and Recreation. Englische Chrestomathie für den Schul- und Privatgebrauch. Neu bearbeitet von Dr. Hermann Conrad. I. Kursus. 17. Auflage. A. Text mit Kommentar. Stuttgart, Metzler. — VII. 8.

Gaspey, Dr. Th., Englische Konversationsgrammatik zum Schul- und Privatunterricht. 21. verbesserte Auflage. Heidelberg, Groos. — VII. 2.

Gazier, A., L'orthographe de nos pères et celle de nos enfants. = RiE. 255—276. — VI. 28.

Gesenius, Dr. F. W., English Syntax. Translated from the 'Grammatik der engl. Sprache'. Second Edition. Halle a. S., Gesenius. — VII, 2.

Gille, A., Der Anfangsunterricht im Französischen. = NJ. II. Abt. 1889. S. 428 f. — VI, 11.

Glauning, Prof. Dr. F., Lehrbuch der englischen Sprache. Grammatik und Übungsbuch. Erster Teil. Laut- und Formenlehre. 3. Auflage. Zweiter Teil. Satzlehre. 2. Auflage. München, Beck. — VII. 3.

Godart, A., Abrifs der Aussprache der französischen Sprache. Lpzg., Baldamus. — VI, 28.

Görlich, Dr. Ew., Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. Paderborn. 1891, Schöningh. — VII. 9.

Goldsmith: The Vicar of Wakefield. Herausgegeben von Th. Wolff. 2. Aufl. Berlin. Weidmann. — VII. 6.

Guizot: Histoire de la Civilisation en Europe etc. Ausgewählte Abschnitte mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von K. Mayer. Berlin, Friedberg & Mode. — VI. 38. — Washington, herausgeg. von Dr. Cl. Klöpper. Lpzg., Renger. (Franz. u. engl. Schulbibl. Bd. 50). — VI, 36.

Gutersohn, Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Vortrag gehalten am IV. Neuphilologentage zu Stuttgart. Karlsruhe, Braun. — VI, 1. Beurteilung des Jb.: CO. 18, 467. — VI, 1.

Hahn, Dr. G., Das französische Zeitwort in tabellarischer Übersicht. Leipzig, Teubner. — VI, 32.

Heiner, Dr. W., Lehrbuch der französischen Sprache. I. Kursus. 6. Auflage. Berlin. Wiegandt & Schotte. — VI. 31.

Hengesbach, Einige Bemerkungen zum II. Teile der Pädagogik für höhere Lehranstalten von Clemens Nohl. II. = CO. 18, 536—551. — VI, 13.

— — Educational Reading. In particular: Shall we read Byron in our classes, and which of his works? = Pg. Kgl. Rpgym. Fulda. — VII, 5.

Heussi, Jakob, Neues englisches Lesebuch. Braunschweig, Salle. — VII. 8.

Hoppe. Prof. Dr. A., Lehrbuch der englischen Sprache für Schulen. 1. Teil. Elementarbuch. 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — VII, 2. — S. auch Dickens.

Horák, Zur Lehrmethode des Französischen an Realschulen. = ZR. 14. — VI, 17.

Humbert, Prof. Dr. C., Nochmals das e muet und der Vortrag französischer Verse. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Kein Schulbuch.) S. auch Molière.

Jacobs. Brincker, Fick. Lesebuch für den franz. Unterricht. Itzehoe, Susser's Sort. — VI, 4.

Jäger. F., Die Absolutorialaufgaben in Bayern. 2. (Lieferung) Heft. 3. und 4. Aufl. Aufgaben aus der deutschen, französ. und engl. Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien u. Realschulen Bayerns. Würzburg, Stahel. 1889/91. — VI, 44. — VII. 10.

Jorns, C., The young Lady's Vocabulary with Conversations. Für höhere Mädchenschulen u. s. w. 2. Aufl. Berlin. 1891, Herbig. — VII. 10.

Kemnitz, A., Französisches Lesebuch für den Anfangsunterricht. Lpzg., Neumann. — VI, 39.

Kirschstein, L., Grammatisches Repetitorium der französischen Sprache für Obersekundaner. = Pg. des Königl. Gym. zu Wehlau 1891. Nr. 18. Wehlau, Schlamm. — VI, 34.

Klinghardt, H., Die genetische Erklärung sprachlicher Ausdrucksformen im Unterricht. = Englische Studien 14, 95 f. (und dazu Thum. ebda. 461). — VI. 27; s. auch Macaulay.

Klotzsch, Dr. Th. B. A., Der Lehrgang des franz. Unterrichts in Quinta. Eine Lehrprobe. = Pg. städt. Rgym. Borna. 1891. Nr. 545. — VI, 23.

Krüger, G., Der lautliche Unterricht im Französischen. = Pg. des Grofshrzgl. Rgym. zu Schwerin. Nr. 645. — VI, 25.

Kühn, Dr. K., Ein Beitrag zur Klärung über die Methode für den Unterricht im Französischen. = PA. 31. 657–675. — VI, 13. — Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. Marburg, 1889. Elwert (LL. 22, 115). — VI. 22. — Kleine französische Schulgrammatik für die unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — VI, 30. — Französisches Lesebuch. Unterstufe. 3. Aufl. ebenda — VI. 40.

Lamartine, s. Sammlung.

Lamb. Charles and Mary: Tales from Shakespeare. herausgeg. von A. Matthias. Berlin, Simion (Rauch's Engl. Readings 43). — VII, 5.

Lesaint, Traité complet de la prononciation française dans la seconde moitié du XIX[e] sciècle. Troisième édition, entièrement revue etc. par le professeur Dr. Chr. Vogel. Halle, Gesenius. Vgl. A. Tobler, Herrigs Archiv 85, 450. — VI, 28.

Lindner, F., Erläuterungen zu Ploetz' französ. Schulgrammatik. Oppeln, Franck. — VI, 33.

Lobedanz, E., Der Unterricht in Lektüre und Grammatik besonders im Französischen. = Pg. Grofshrzgl. Rgym. Schwerin. Nr. 645. — VI, 4.

Loewe, Dr. H., Unterrichtsbriefe zur schnellen und leichten Erlernung fremder Sprachen nach neuer, natürlicher Methode. Englisch. 2. Aufl. Berlin. Regenhardt. (Nicht für Schulen bestimmt.) — La France et les Français. Neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Dessau, Kahle. — VI, 40.

Logeman, W. S., Zu den Vorschlägen für eine einheitliche Schullautschrift. = Phonetische Studien III, 213.

Longfellow, Henry Wadsworth: Kavanagh. A Tale. Herausgegeben von W. Wright. Rauch's Readings 42. Berlin, Simion. — VII, 5.

Louvier, A. F., Das zweite Jahr französischen Unterrichts. 6. Aufl. Hamburg, Grüning. — VI, 31.

Lüke, H., Die Aussprache des Englischen in tabellarischer Übersicht. = Pg. Kgl. Gym. zu Conitz. Nr. 34. — VII, 2.

Lüttge, Oberl. Dr. A., Englisches Übungsbuch für die drei oberen Gymnasialklassen. Erstes Heft: Übungsbuch für Obersekunda. Braunschweig, Schwetschke. — VII, 9.

Lugrin, E., Résumé de l'histoire de la littérature française au XIX[e] siècle. Bâle, Schwabe. — VI, 46.

Macaulay, Th. Babington: History of England. Mit Einleitung u. Anmerkungen nebst einem phraseologischen Verzeichnis herausgeg. von K. Meurer. Berlin, Friedberg & Mode. 4 Bde. (2 andere erscheinen.) — VII. 7. — Klinghardt, H: Realien zur Macaulaylektüre. = Pg. König Wilhelms-Schule zu Reichenbach i. Schl. Nr. 212. — VII, 7.

Macgowan, W. Stuart, The Reading-book as the centre of instruction in teaching a foreign language. = Phonetische Studien 4, 83–90. — VI, 23.

Maistre, X. de: La jeune Sibérienne. Mit Questionnaire u. Karte herausgeg. von J. Bauer und Th. Link. München, Lindauer. — VI, 38.

Malot: Sans famille. Herausgeg. von Prof. C. Th. Lion. 2 vol. Dresden, Kühtmann. — VI, 35.

Metzsch, M[lle] Méta de. Fleurs des champs. Nouvelles pour des jeunes filles. 3. Aufl. Dresden, Kühtmann (Bibliothèque française. 50. Bd.) — VI. 35.

Meurer, Dr. K., Kurzgefafste franz. Wiederholungsgrammatik. Lpzg., Bredt. — VI. 33. S auch Macaulay, Shakespeare.

Michaud, s. Sammlung.

Mohrbutter, Dr. A., Die Hauptsachen aus der französ. Grammatik u. Synonymik. Oldenburg, Schulze. — VI, 33.

Molière: Molières Werke mit deutschem Kommentar u. s. w. herausgeg. von Dr. Adolf Laun. II. Band. Les précieuses ridicules. Les femmes savantes. 2. verb. u. verm. Aufl neu bearbeitet von Rektor Dr. W. Knörich. Lpzg., Leiner. (Das vortreffliche Werk ist nicht für Schüler bestimmt.) — Les précieuses ridicules herausgeg. von Dr. Paul Goldschmidt. Berlin, Springer, und dasselbe, with Introduction and Notes ed. by E. G. W. Braunholtz. Cambridge. Pitt Press Series. — VI. 38. — Le bourgeois gentilhomme. Mit Einleitung u. Anmerkungen herausgeg. von Prof. Dr. C. Humbert. Lpzg.

Seemann (Mart. Hartmanns Schulausgaben Nr. 7) und dasselbe. herausgeg. von Dr. W. Scheffler. Bielefeld. Velhagen & Klasing. (Théâtre français X, 7). — VII. 35. — L'avare herausgeg. von Dr. E. Friese. ebda. (Th. fr. I, 7). — VI, 35.

Mollweide. R., Auteurs français. 2 Bde. Strafsburg i. E., Strafsburger Druckerei. — VI. 37.

Montesquieu: Lettres persanes. Herausgeg. von O. Josupeit. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Prosateurs français 77. Lief.) — VI, 36.

Mühlefeld, K., Drei für die Schullektüre kommentierte historische Werke. = Engl. Studien 14. 465. (empfiehlt Autobiography of B. Franklin und Earl Stanhope, The Seven Years' War in Tauchnitz Students' Series und Jaeger, Lord Clive and Warren Hastings. Lpzg.. Bredt.)

Müller, E., Das Rolandslied. Ein altfranzösisches Epos, übersetzt. Hamburg 1891. (Gehört nicht hierher.)

Müller, K. Fr.. Verein von Lehrern neuerer Sprachen in Karlsruhe. = SWestd. Schulbl. 163–165.

Muret. Prof. Dr. E., Notwörterbuch der engl. u. deutschen Sprache für Reise, Lektüre und Konversation. 2 Teile. Berlin, Langenscheidt (wie aus dem Titel hervorgeht, nicht für die Schule.) — VII, 10.

Nader und Würzner, Lehrbuch der englischen Sprache. II. Teil: Grammatik. Ausgabe für Deutschland. Wien. Hölder; Lpzg., Schulze. — VII, 4.

Norman. F. Bryon, Englische Konversationsgrammatik. 2 Auflage. Wien, Lechner. Dazu Schlüssel. — VII, 3.

Oepke. S., Kleine englische Vorschule. Bremen, Kühtmann. — VII, 3. — Lehrbuch der engl. Sprache. II. Teil. Mittelstufe (A) und Oberstufe (B) ebda. — VII. 4.

Otto, Dr. E., Neues französisch- (englisch-) deutsches Gesprächbuch. 26. (7.) Auflage. Stuttgart. Metzler. — VI, 45, VII. 10.

Peters, J. B., Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. Lpzg. Neumann. — VII, 3.

Plattner, Ph.. Anthologie des Écoles. Sammlung französischer Gedichte für die Schule in drei Teilen mit erklärenden Anmerkungen. Karlsruhe, Bielefeld. — VI. 43.

Ploetz, Dr. G., English Vocabulary. Methodische Anleitung zum Englisch sprechen. 3. verm. u. verb. Auflage. Berlin, Herbig. (nicht für die Schule.) — Elementarbuch. Berlin, Herbig 1891. — VI. 29. — Übungsbuch, Heft III. Ebda. — VI, 43.

Ploetz, K., Kurzgefafste systematische Grammatik der französischen Sprache. 4. verbesserte Auflage. Berlin. Herbig. — VI. 32.

Probst. Dr. H., Praktische Vorschule der französischen Sprache. 9. verb. Auflage. Leipzig. K. Bädeker. — VI. 29. — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. I Teil. Für mittlere Gymnasial- und Realklassen. Ebenda. — VI. 45.

(Realschule in Stuttgart.) Elementarbuch der französischen Sprache. Teil I. 3. Aufl. Teil III. 2. Aufl. Stuttgart. Metzler. — VI, 29.

Reismann. H., Dreijähriger Kursus zur Erlernung der englischen Sprache für höhere Bürgerschulen. I. Teil: Erstes Jahr. Münster, H. Schöningh. — VII, 3

Reuchlin. Prof., Hilfsbüchlein für die französische Komposition. Leipzig. Renger. — VI. 46.

Reuter. M., Übungsstücke zur französischen Komposition für mittlere Klassen. Schwäb. Gmünd, Roth. — VI. 46.

Ricken. H., Französisches Lesebuch aus Herodot. Eine Anfängerlektüre für höhere Lehranstalten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — VI, 39.

Ricken. Dr. W., Elementarbuch der französischen Sprache. Erstes Jahr. 2. durchgängig verbesserte Aufl. Dazu besonders: Unterhaltungsfragen im Anschlufs an die franz. Sprachstoffe des Elementarbuches. Oppeln, Franck. — VI, 30.

Robertson: Charles V and Francis I. From 1521—1527. Aus: The History of the Reign of the Emperor Charles V von William Robertson, herausgeg. von Hugo Bahrs. Leipzig. Renger. (Franz. u. engl. Schulbibliothek 55.) — VII, 6.

Roden, A. von. Inwiefern mufs der Sprachunterricht umkehren? Marburg, Elwert. — VI, 6.
Röder. L., Französische Gespräche für Anfänger. Nürnberg. Ballhorn. — VI. 46.
Rollin: Histoire d'Alexandre le Grand. herausgeg. von O. Collmann. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — VI. 37.
Rothenbücher, Dr. A.. Französische Schulgrammatik. I. Teil: Hauptregeln der französischen Formenlehre. 2. verb. Aufl. Kottbus. Kühn. — VI, 29.
Saintes, A. E. de: Thérèse ou la petite sœur de charité, herausg. von B. Klatt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Prosateurs fr. 78. Lief.) — VI. 36.
Sammlung französischer und englischer Textausgaben zum Schulgebrauch. Lpzg.. Renger. — VI. 37. VII, 6.
Schäfer. C., Ziel und Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts an der höheren Bürgerschule. = Zs. f. lateinlose höhere Schulen. 105—108. — VI. 18. — Über den formalen Bildungswert des Französischen. — VI. 21.
Schmager, Bericht über die Sitzungen der neuphilologischen Sektion der 40. Versammlung deutscher Philologen u. Schulmänner zu Görlitz. = Engl. Stud. 14. 304.
Schmidt, Prof. Dr. Imm., Lehrbuch der engl. Sprache. I. Teil: Elementarbuch der engl Sprache. 10. veränderte Aufl. Berlin, Haude & Spener. — VII, 2. S. Shakespeare.
(Schulmann.) Wiederholungsbuch der englischen Grammatik zur Vorbereitung auf Prüfungen u. s. w. Flensburg. Westphalen. (Kein Schulbuch.)
Schulz, Dr. Fr., Die für die Schule wichtigen Synonyma. = Pg. des Kgl. Rgym. auf der Burg zu Königsberg i. Pr. 1891. No. 19. — VII, 10.
Schulze, G. H.. L'avant-coureur. Erstes franz. Lesebuch für die deutsche Jugend. 2. verb. Aufl. Lpzg.. Teubner. — VI, 39.
Schweppe. Dr. K., Die Lehrbücher der franz. Sprache an den höheren Unterrichtsanstalten, mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums. = Pg. Stadtgym. zu Stettin. No. 137. — VI, 17.
Scott. Sir Walter: Tales of a Grandfather. Zum Schul- und Privatgebrauch von J. Bauer und Dr. Th. Link. Dazu Questionnaire u. Wörterverzeichnis. München, Lindauer. — Dieselben von O. Schulze. Dresden, Kühtmann. — VII. 7. — The Lady of the Lake, herausgeg. von Ad. Mager. Berlin, Simion. (Rauch's English Readings 44.) — VII. 6. — Ivanhoe. A Romance. Herausgeg. von Emil Penner. Lpzg., Renger. (Franz. und engl. Schulbibliothek 54.) — VII. 6.
Seamer, M.: Shakespeare's Stories. Für Schulen bearb. und mit Anmerkungen versehen von Dr. H. Saure. 2. Aufl. Berlin. Herbig. — VII. 7.
Seeger. Bemerkungen zu den Schriften der Herrn Dr. Karl Kühn und Max Walter betreffend die Reform des franz. Unterrichts. = Pg. d. Rgym. z. Güstrow. No. 642. — VI, 8.
Ségur: Histoire de Napoléon I. pendant l'année 1812. I. Buch 1—4. Herausgeg. von H. Lambeck und B. Schmitz. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. VI, 37.
Shakespeare: Coriolanus. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch von Dr. O. Thiergen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Engl. Authors 51.) — VII. 7. — Julius Caesar, herausgeg. von Imm. Schmidt. Lpzg., Tauchnitz. (Students' Series.) — VII. 6. — Shakespeare-Lesebuch. Als erste Stufe der Shakespearelektüre für höhere Lehranstalten ausgewählt. mit erklärenden Anmerkungen u. einem Abrifs der Shakespeare-Grammatik von K. Meurer. Und: Shakespeare für Schulen Von demselben. 3 Bände. 2. Aufl. ebd. — VII. 7.
Shindler, R., Echo der engl. Umgangssprache. Zweiter Teil. Mit einem vollständigen Wörterbuche von Dr. A. Fritzsche. Lpzg.. Giegler. — VII. 3.
Siegl. Prof. H.. Über 'schulmäfsigen' französischen Sprachunterricht nach neueren Anschauungen u. s. w. Wien, Kreisel & Gröger. 1889 — VI. 8.
Steinthal, Prof. Dr., Wann soll der Unterricht in fremden Sprachen beginnen? = PA. 32, 47—55. — VI, 18.
Steuerwald, Dr. W.. Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erläuternden Anmerkungen etc. 2. Aufl. München. Stahl. — VII. 8.

Stiehler, Dr. E. O., Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. Marburg, Elwert (1891); auch Pg. Kgl. Rgym. zu Döbeln. Nr. 544. — VI, 10.
Strien, Dr. G., Oberlehrer, Elementarbuch der französischen Sprache. Halle a. S., Strien. — VI. 30.
Sturmfels, Dr. O., Über den Aufenthalt der Neuphilologen in England. = Pg. Grofsherzogl. Rgym. und Rsch. zu Giefsen. Nr. 626. (Praktische Winke über Vorbereitung zum Aufenthalte in England u. Ausnutzung desselben.)
Suss-Revaclier, Benj., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts an den Genfer Schulen. = Phonet. Stud. 3, 355—361. (Bezieht sich zunächst auf den deutschen Unterricht an den Genfer Schulen; beachtenswert!)
Sweet, Henry. A Primer of Spoken English. Oxford, Clarendon Press. — VII. 2.
Swoboda, W., Die Methode Toussaint-Langenscheidt. = Englische Studien 14, 210. — VI. 13.
Taine, H., Les origines de la France contemporaine, herausgeg. von Otto Hoffmann. Lpzg., Renger. (Franz. u. engl. Schulbibl. 52.) — VI, 36.
Thieme-Preufser, Neues vollständiges kritisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Neue reich vermehrte Stereotypausgabe bearbeitet von Ig. Emanuel Wessely. Hamburg, Haendcke & Lehmkuhl. — VII. 10.
Thierry, A.: Guillaume le Conquérant, herausgeg. von Joh. Leitritz. Lpzg., Renger. (Franz. u. engl. Schulbibl. 53.) — VI. 36.
Thiers, A.: Expédition d'Egypte, herausgeg. von Dr. E. Grube. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Prosateurs fr. Lf. 79. Ausgabe A.) — VI. 36. — Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von K. A. M. Hartmann. (M. Hartmanns Schulausgaben Nr. 6.) — VI, 35.
Toepffer, s. Sammlung.
Ulbrich, Dr. O., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die mittleren u. oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Berlin, Gaertner (angez. von Wolpert BbG. 26, 51). — VI, 44. Elementarbuch der französ. Sprache für höhere Lehranstalten. 6. Auflage. ebenda 1891. — VI, 31. — Schulgrammatik der französ. Sprache. 3. Auflage ebenda 1891. — VI, 32.
Ulrich, Dr. W., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba. Eine Beigabe zu franz. Schulgrammatiken. Leipzig, Neumann. — VI, 45.
Venzke, P., Zur Lehre vom französ. Konjunktiv. = Pg. Stargard. Nr. 135.
Verhandlungen der Realschulsektion des II. deutsch-österreichischen Mittelschultags. = Msch. 4, S. 228 f.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.—17. Dezember 1890. Berlin, Hertz. 1891. — VI. 14. 18. 19. 24. VII, 1.
Vietor, Dr. W., Rundschreiben und Fragebogen in Sachen der 'Reform'. = Phonetische Studien III, 248—250 u. IV, 94 f — Vierter allgemeiner Neuphilologentag zu Stuttgart. = Phonet. Studien 4, 138—145. — VI, 1. 27.
Voelkel, P., Premières Lectures. Erstes franz. Lesebuch. Heidelberg. 1891, Winter. — VI. 39.
Voltaire: Le Siècle de Louis XIV. Im Auszuge herausgeg. von Ad. Mager. Das Zeitalter Ludwigs XIV. bis zur Eroberung Hollands. Heft I: Text, Heft II: Anmerkungen. Lpzg., Neumann. — VI, 39. — Histoire de Charles XII. I. u. II. Teil. Herausgeg. von Prof. Dr. O. Ritter. Mit einer Übersichtskarte. Bielef., Velhagen & Klasing. (Prosateurs fr. 2) 1888. — VI, 35. S. auch Sammlung.
Weil, Oberlehrer A., Schwierige Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. 4. unveränderte Aufl. Berlin, Langenscheidt. — VI, 43.
Weissenfels, Prof. O., Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. = ZG., 44, 513—534. — VI. 5.
Weitzenböck, Prof. G., Texte in Lautschrift für den franz. Anfangsunterricht. Sep.-Abdr. aus dem 39. Jahresb. d. steierm. Landes-Oberrealschule.
Wendt, Otto, Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung engl. Briefe. Hannover, Meyer. — VII, 10.

Wershoven, F. J., Hilfsbuch für den franz. Unterricht an höheren Lehranstalten. 2. verm. u. verb. Aufl. Köthen, Schulze; und Repetitorium der franz. Sprache für höhere Schulen u. s. w. 2. Aufl. ebd. — VI, 41. — Taschenwörterbuch der Aussprache engl. Eigennamen. Ebd. — VII, 10

Wershoven, Dr. F. J. und Becker, Rev. A. L., Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 6. vermehrte und verbesserte Doppelauflage. Köthen, Schulze. — VII, 8.

Yonge, Charlotte M.: The Little Duke, herausgeg. von E. Roos. Lpzg., Tauchnitz. (Students' Series.) Mit Wörterbuch. — VII, 6.

VIII. Geschichte.

Assmann, W., Geschichte des Mittelalters von 375—1492. Zweite umgearbeitete Auflage von Dr. Ernst Meyer. Dritte Abteilung. Die beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien. Von Dr. Ernst Meyer und Dr. Ludwig Viereck. Erste Lieferung. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 46.

Fürst Bismarck-Büchlein. Geflügelte Worte aus seinen Reden, Gesprächen, Briefen u. s. w. Leipzig-Reudnitz, Wezel & Naumann. (Im Format des fürstlichen Wappens, vornehm ausgestattet, für den Salontisch bestimmt.)

Bismarck. Lichtstrahlen aus Bismarcks Reden, Briefen und Gesprächen. Berlin, Eckstein Nachfolger. — 53.

Böe, A., Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit für Schule und Haus zur Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts. Leipzig, Gräbner. — 55.

Bornhak, F., Generalfeldmarschall Graf Helmuth von Moltke. Neunte Auflage. Berlin, Schorſs. (Auf 36 Seiten giebt der Verfasser, die Hauptpunkte geschickt hervorhebend, in dankbarer Gesinnung ein würdig gehaltenes Lebensbild des neunzigjährigen Helden.)

Brägelmann, Dr., Die Geschichte der Seeschiffahrt. 1. Teil. Druck von Fauvel in Vechta. o. J. — 58.

Bräutigam, Dr. A., Geschichtstafeln mit maſsgebender Hervorhebung der Bildungs- und Sittengeschichte. Neu bearbeitet von W. J. O. Schmidt, Oberpräceptor. Nauen, Harschan. — 38.

Brecher, Prof. A., Darstellung der geschichtlichen Entwickelung des Bayerischen Staatsgebietes Berlin, D. Reimer. — 44.

Bremer Senatskommission für das Unterrichtswesen. = PA. S. 287. — 7.

Brünnert, ord. Lehrer Dr. G., Geschichtstabellen für die oberen Klassen von Gymnasien im Anschluſs an das „Lehrbuch der Geschichte von Gymnasialdirektor Dr. Friedrich Hofmann". Erfurt, Bartholomäus. — 32.

v. Bülow, Hans, Heldenthaten deutscher Offiziere und Mannschaften in dem Feldzuge 1870/71. 2. vermehrte und revidierte Auflage. Leipzig, Brehse. o. J. Vollständig in 10 Lieferungen à 30 Pf. (Das Buch ist dazu bestimmt, die wackeren Einzelthaten der Kämpfenden, ihren Heldenmut, ihre Aufopferung für ihre Kameraden der Vergessenheit zu entreiſsen. Die Anordnung ist chronologisch nach Schlachten und Kriegsschauplätzen geordnet. Unserer Aufgabe hier liegt ein solches Werk ferner, wenn es auch ganz nützlich ist, daſs schon unsere Schüler sehen, welche Anforderungen an die Kämpfenden herantreten, und wie jeder, auch der Geringste durch Pflichttreue, Mut, Umsicht, Selbstlosigkeit zu dem Gelingen des groſsen Ganzen mitwirken kann.)

Buschmann, Dir. Dr. J., Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht. Erster Teil. Sagen und Geschichten aus dem Altertum. 7. Auflage. Paderborn, Schöningh. — 25.

Buſsler, W., Divisionspfarrer, Preuſsische Feldherren und Helden. Kurzgefaſste Lebensbilder sämtlicher Heerführer, deren Namen preuſsische Regimenter tragen. I. Band. Gotha, Schloeſsmann. — 54.

Cauer, E., Geschichtstabellen zum Gebrauch auf höheren Schulen u. s. w. Dreiſsigste Auflage, besorgt von Paul Cauer, Oberl. Breslau, Trewendt. — 31.

Deeke, Prof. Dr. E., Lübische Geschichten und Sagen. 5 Lieferungen. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Lübeck, Dittmer. — 59.

Dielitz, Prof. Dr. Th., Geschichtstabellen für Gymnasien und Realschulen. Zweite Auflage. Altenburg. Pierer. — 32.
Döring, Prof. Dr. P., Die Eroberung Alsens durch den grofsen Kurfürsten. Sonderburg, La Motte jr. (Abdruck aus dem Programm der Sonderburger höheren Bürgerschule vom J. 1873). — 54.
Ebner, Th., Illustrierte Geschichte Deutschlands. Illustriert von den ersten deutschen Künstlern. Dritter Band. Geschichte der Neuzeit. Stuttgart. Süddeutsches Verlagsinstitut. o. J. Lieferung 60—69. — 50.
Engelmann, E., Germania's Sagenborn. Mären und Sagen für das deutsche Haus. Neue Folge. 12 Lieferungen. Stuttgart, Neff. — 59.
Fix, Dir. W., Übersichtskarte zur Geschichte des Preufsischen Staates und der übrigen Staaten des Deutschen Reiches. Berlin. Schropp. — 44.
Freund, W., Wanderungen auf klassischem Boden. Zweites Heft. Die griechischen Ruhmesstätten: Marathon, Thermopylae, Salamis, Plataeae. — Drittes Heft. Delphi und Olympia. Breslau, Wohlfarth. — 44.
Gaedertz, K. Th., Dreihundert Bildnisse und Lebensabrisse berühmter deutscher Männer. Begonnen von L. Bechstein. Neu bearbeitet und fortgeführt von K. Th. Gaedertz. Die Portraits gezeichnet und geschnitten von H. Bürckner. Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Wigand. Erster Halbband. o. J. — 56.
Gerdes, H., Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur im Mittelalter. In drei Bänden. Erster Band: Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur zur Zeit der karolingischen und sächsischen Könige. Lieferung 1—9. Leipzig. Duncker & Humblot. — 50.
Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. Leipzig. Dyk. Lieferung 87: Die Geschichte Kaiser Friedrichs III von Aeneas Silvius. Übersetzt von Th. Ilgen. Zweite Hälfte. S. 41. — Lieferung 88: Auszüge aus der gröfseren Chronik des Matthäus von Paris. Übersetzt von G. Grandaur und W. Wattenbach. — 41.
Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. Zweite Gesamtausgabe. Leipzig. Dyk. Band XXIV: Die Annalen von St. Bertin und St. Vaast. Übersetzt von J. v. Jasmund. 2. Aufl. Neu bearbeitet von W. Wattenbach. — Band XXV: Leben des Abtes Eigil von Fulda und der Äbtissin Hathumoda von Gandersheim nebst der Übertragung des Heil. Liborius und des Heil. Vitus. Übersetzt von G. Grandaur. — Band XXVI: Der Mönch von St. Gallen über die Thaten Karls des Grofsen. Übersetzt von W. Wattenbach. Dritte vermehrte Auflage. — Band XXVII: Die Chronik des Abtes Regino von Prüm. Übersetzt von E. Dümmler. Zweite Auflage. — Band XXVIII: Die Fortsetzung des Regino. Übersetzt von M. Büdinger, neu bearbeitet von W. Wattenbach. Zweite Auflage. — Band XXX: Ruotgers Leben des Erzbischofs Bruno von Köln. Übersetzt von J. v. Jasmund, neu bearbeitet von W. Wattenbach. Zweite Auflage. — 40.
Goldmann, Dr. Th., Zum Geschichtsunterricht des Gymnasiums. = Pg. Gym. Darmstadt. — 17.
Gorge, S., Bemerkungen zur Behandlung der neueren Geschichte in der Mittelschule vom österreichischen Standpunkte. = ZR. S. 335—340. — 24.
Haendcke, Dr., Kunst- und Kulturgeschichte im höheren Schulunterrichte. = Neue Deutsche Schule S. 145—157. — 19.
Hannak, Dr. E., Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die Oberklassen der Mittelschulen. 3. verb. u. verkürzte Aufl. Wien 1889. Hölder. — 28.
Hartmann, K. A. M., Die militärischen Proklamationen und Ansprachen Napoleons I 1796—1815. Oppeln, Franck. — 41.
Haupt, Oberl. C., Über die Verwertung des Livius im Geschichtsunterricht. = Pg. Gym. Wittenberg. — 20.
Hellwig, Dir. Dr., Zum Geschichtsunterricht auf der höheren Bürgerschule. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen S. 110 f. — 21.
Herbst, Dir. Prof. W., Encyklopädie der neueren Geschichte. In Verbindung mit namhaften deutschen und aufserdeutschen Historikern. Lieferung 45 und 46. Gotha. Perthes. — 47.
Heufsner, Dir. Dr. F., Friedrich der Grofse. Drei Geschichtsstunden aus dem propädeutischen Unterricht der Quarta. = LL. Heft 24. S. 85—96. — 22.

Historische Sinn. der. = Gegen den Strom. Flugschriften einer litterarisch-künstlerischen Gesellschaft. XXIII. Zweite Auflage. Wien, Gerold & Sohn. — 5.

Hlawatsch, A., Sagen aus Österreich. Dux, Scheithauer. - 60.

Huckert, Die höheren Schulen und die sozialen Fragen. = Gm. 597—605. 629—640. — 15.

Hübner, M., Maiglöckchen. Veilchen und Kornblumen. Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben unseres Kaiserhauses. I. Teil: Maiglöckchen. Kaiser Wilhelm II und Kaiserin Auguste Viktoria. II. Teil: Veilchen. Kaiser Friedrich III und Kaiserin Viktoria. III. Teil: Kornblumen. Kaiser Wilhelm I und Kaiserin Augusta. Breslau (o. J.), Goerlich. — 53.

Ihne, Prof. W., Römische Geschichte. VII. und VIII. Band. Leipzig, Engelmann. — 49.

Jaenicke, Dir. Dr. H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweiter Teil (Pensum der Unter- und Oberprima): Vom Untergange des weströmischen Reiches bis zur Aufrichtung des neuen Deutschen Reiches. Mit einer Geschichtstabelle und zwei Stammtafeln. Breslau. Trewendt. — 28.

Jahnke. H., Fürst Bismarck. Sein Leben und Wirken. Reich illustriert von ersten deutschen Künstlern. Berlin, Kittel. Lieferung 2 und 3. — 53.

Junge, Dir. Prof. Dr. Fr., Der Geschichtsunterricht auf lateinlosen höheren Schulen. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen S. 81—84. — 21.

Jungfer, Dr. Joh., Der Prinz von Homburg. Nach archivalischen u. a. Quellen. Mit zahlreichen Briefen und Aktenstücken und einem Facsimile. Berlin, Brachvogel & Ranft. — 54.

Kauffmann, Dr. Fr., Deutsche Mythologie. (Sammlung Göschen.) Stuttgart, Göschen. — 42.

Keferstein, Pädagogische Aufgaben im Hinblick auf unsere politisch-sozialen Parteien. = Die neue deutsche Schule. S. 49—89. — 16.

Kiepert, Prof. Dr. H., und Wolf, C.. Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte in 36 Karten. Fünfte berichtigte Auflage. Berlin, D. Reimer. — 44.

Klee, G., Bilder aus der älteren deutschen Geschichte. Erste Reihe: Die Urzeit bis zum Beginn der Völkerwanderung. Gütersloh, Bertelsmann. — 55.

Körner, Prof. Dr. Fr., Die weltgeschichtlichen Kämpfe des Altertums nebst geographischen und kulturgeschichtlichen Bildern. Gotha, Perthes. — 48.

Kohlrausch, Fr., Die deutschen Freiheitskriege von 1813, 1814 und 1815. Elfte Auflage, mit einer Karte der Umgegend von Leipzig. Hannover, Hahn. — 26.

Kolster, Prof. W K.. Alexander der Grofse. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, begründet von R. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Neue Folge. Fünfte Serie. Heft 99. Hamburg, A.-G. — 48.

Kreyenberg, Dir. Dr. G., Ernst der Fromme. Ein Lebens- und Kulturbild aus dem 17. Jahrhundert. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 59.

Loserth, Prof. Dr. J., Grundrifs der allgemeinen Geschichte für Obergymnasien, Oberrealschulen und Handelsakademieen. I. Teil. Das Altertum. Fünfte, verbesserte Auflage. Wien, Manz. 1889. — 27.

— —, Leitfaden der allgemeinen Geschichte für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Lehranstalten. I. Teil. Das Altertum. Dritte, verbesserte Auflage. Ebenda. — 26.

Marburg, Jahreszahlen für den Geschichtsunterricht. Zusammengestellt nach dem Lehrplan des Königl. Gymnasiums zu Marburg. Marburg, Elwert. — 31.

Marquardt, L., Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben Kaiser Wilhelms I. Gesammelt, bearbeitet und übersichtlich geordnet. Leipzig, R. Richter. — 52.

Marseille, G., Beschreibung der ägyptischen Altertümer des Gymnasiums. = Pg. Kgl. Bismarck-Gym. zu Pyritz. — 47.

Maspero, G., Ägyptische Kunstgeschichte. Deutsche Ausgabe von Georg Steindorff. Mit 316 Abbildungen im Text. Leipzig, Engelmann. — 47.

Maydorn, Dr. B., Über den Geschichtsunterricht als Vorbereitung auf das praktische Leben. = PA. S. 226—240. — 19.

Mayer, Prof. Rektor Chr., Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 3. Abteilung: Die neue Zeit. 3. Aufl. München, Oldenbourg. 1889. — 26.
Mertens, Dr. M., Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Freiburg, Herder. Besprochen von Rauschen in Gm. Sp. 608—610. — 26.
Metzger, E., Vierzig Jahre niederländischer Kolonialherrschaft in Ostindien. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausgeg. von J. B. Meyer, N. F. Heft 77. Hamburg, A.-G. — 58.
Meyer, Archivar Dr. Chr., Adel und Ritterschaft im deutschen Mittelalter. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausgeg. von Virchow und Wattenbach. N. F., Heft 103. Hamburg, A.-G. — 57.
— — Die Entwickelung des modernen Stadtbürgertums. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, hsg. von J. B. Meyer. N. F., Heft 58. Hamburg, 1889, A.-G. - 57.
Meyer, Prof. Dr. Edmund, Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für preufsische höhere Lehranstalten. Berlin, Weidmann. I. Alte Geschichte. — 35. II. Mittelalter — 37.
Mittenzwey, Dir. L., Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauche in Fortbildungsschulen und höheren Lehranstalten. Gotha, Behrend. — 16.
Moldenhauer, Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde. Vortrag auf der Osterversammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner 1889. = NJ. II, S. 195—202. — 14.
Müller, David, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. Siebente, verbesserte Auflage. Besorgt von Fr. Junge, Dir. Prof. Dr. Berlin, Vahlen. — 26.
— — Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefafster, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Dreizehnte verbesserte Auflage. Besorgt von Fr. Junge, Dir. Prof. Dr. Ausgabe für den Schulgebrauch. Berlin, Vahlen. — 28.
Müller, Prof. W., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte mit bes. Berücksichtigung der neueren deutschen Geschichte für die mittleren Klassen der Gymnasien, für Realschulen, höhere Bürgerschulen und höhere Töchterschulen, sowie zum Selbststudium. Vierzehnte, verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart, Steinkopf. — 29.
Natzmer, Gn. E. v., Kaiser Wilhelm I, die Prinzefs Elise Radziwill und die Kaiserin Augusta. Mit Briefen des Prinzen Wilhelm. Berlin, Gebr. Paetel. 53.
Neidel, Rektor E., Geschichtstafeln für Mittelschulen, gehobene Bürgerschulen, Töchterschulen und Präparanden-Anstalten. Hannover - Linden, Manz. (Aufserhalb des Rahmens unserer Aufgabe. S. 1—16 deutsche Geschichte bis 1648; S. 16—42 brandenburgisch-preufsische Geschichte bis 1890; S. 43—64 vaterländische Geschichte; S. 65—72 alte Geschichte. Eigenartig die graphische Darstellung der 4 Jahre des siebenjährigen Krieges 1757—1760. Manches Wichtige fehlt ganz, so z. B. Kaiser Friedrich II, die Mongolenschlacht von 1241.)
Nübling, E., Ulms Baumwollenweberei im Mittelalter. Urkunden und Darstellung. Ein Beitrag zur deutschen Städte- und Wirtschaftsgeschichte. Lpzg., Duncker & Humblot. = Staats- und socialwissenschaftliche Forschungen, herausgeg. von Gustav Schmoller. Band IX, Heft 5. — 58.
Oechsli, Prof. Dr. W., Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien, Bezirks- und Sekundarschulen, sowie zum Selbstunterricht. Zweiter und dritter Teil: Mittlere und neuere Geschichte. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Winterthur, Ehrich. — 30.
Oncken, Prof. Dr. W., Das Zeitalter des Kaisers Wilhelm. Berlin, Grote. Vollständig in 17 Lieferungen à 2 Mark. — 52.
Pape, Oberl. R., Die Gebietsentwicklung der Einzelstaaten Deutschlands. Minden i. Westf., Bruns. — 51.
Pawlowski, J. N., Historisch-geographische Karte vom Alten Preufsen und Pommerellen während der Herrschaft des deutschen Ritterordens. Vierte verbesserte Auflage. Graudenz, Gaebel. — 44.

Pederzani-Weber, J., Die Marienburg. Eine deutsche Kulturstätte im Osten. Dritte, völlig umgearbeitete und mit Abbildungen ausgestattete Auflage. Königsberg i. Pr., Bon. — 56.
Pflugk-Harttung, v., Geschichtsbetrachtungen. Gotha, Perthes. — 13.
Pierson, Prof. W., Preufsische Geschichte. 2 Bände. Berlin, Gebr. Paetel. 1889. — 54.
— —, Leitfaden der preufsischen Geschichte. 9. Auflage. Berlin, Simion. Besprochen von E. Boesser in PA. S. 489 f. — 27.
— —, Geschichtstabellen zum Gebrauch für höhere Lehranstalten. 4. Auflage. Berlin, Eisenschmidt. — 31.
Ptaschnik, J., Die Maturitätsprüfung und die Dispensen. = ZöG. 1889. S. 1040—1054. — 25.
Rethwisch, C. und Schmiele, E., Geschichtstafeln für höhere Schulen. Zweite, neubearbeitete Auflage der Geschichtstabellen. Berlin, Gaertner. — 32.
Richter, Dir. Dr. G., Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. Ein Handbuch für das wissenschaftliche Studium der deutschen Geschichte im Mittelalter. III. Abteilung: Annalen des Deutschen Reiches im Zeitalter der Ottonen und Salier. I. Band. Von Dr. G. Richter und Dr. H. Kohl. Halle a. S., Waisenhaus. — 49.
Roghé, E., Rückblick auf den Anschlufs Hamburgs und Bremens an das deutsche Zollgebiet. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausg. von J. B. Meyer. N.F. Heft 70. Hamburg, A.-G. — 58.
Schilling, Dr. Oberl. M., Quellenbuch der Geschichte der Neuzeit. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin, Gaertner. — 41.
Schlosser, Fr. Chr., Weltgeschichte für das deutsche Volk. Vierte Ausgabe. Mit zahlreichen Abbildungen und Karten. Von neuem durchgesehen und ergänzt von Dr. Oskar Jäger und Dr. Franz Wolff. Einundzwanzigste Auflage. Berlin, Seehagen. Lieferung 56—79. — 45.
Schmalz, Dir. J. H., Zum Geschichtsunterricht in der Prima des Gymnasiums. = Südwestdeutsche Schulblätter S. 47—51. — 22
Schmidt, Prof. K. A., Über die Notwendigkeit einer Entlastung des geschichtlichen Unterrichts an der Oberrealschule. = Msch. S. 167—180. — 24.
— — Beiträge zu einer Reform des geschichtlichen Unterrichtes an der Oberrealschule. Separat-Abdruck aus dem XXXIX. Jahresbericht der k. k. Staatsoberrealschule im III. Bezirke (Landstrafse) in Wien. Wien, Selbstverlag. — 24.
Schroeder, A., Deutsche Geschichte in Merkversen. Leipzig, Ellissen. o. J. (Wie andere ein Steckenpferd reiten, rudern, angeln, Zweirad fahren, so nimmt der Verfasser diese Beschäftigung als sein Recht in Anspruch: „Es mufs auch solche Käuze geben." Ohne praktischen Nutzen. Vielleicht eine Satire auf die Mnemotechnik?)
Schuchhardt, Dir. Dr. C., Schliemanns Ausgrabungen in Troja, Tiryns, Mykenä, Orchomenos, Ithaka im Lichte der heutigen Wissenschaft dargestellt. Leipzig, Brockhaus. — 48.
Schultz, Prof. Dr. A., Alltagsleben einer deutschen Frau zu Anfang des achtzehnten Jahrhunderts. Leipzig, Hirzel. — 59.
Schwab, Gustav, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. Nach seinen Dichtern und Erzählern. Mit sechs Bildern. Reutlingen o. J., Enfslin & Laiblin. — 49.
— —, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. II. Die Sagen vom trojanischen Kriege. Bändchen 36—39 der ausgewählten Volks- und Jugendschriften, mit Einleitungen und Erläuterungen von O. Hellinghaus, Oberl. Dr. Münster i. W., Aschendorff. — 49.
Schwebel, O., Aus Alt-Berlin. Stille Ecken und Winkel in der Reichshauptstadt in kulturhistorischen Schilderungen. 10 Lieferungen zu 1,50 Mark. Berlin, Lüstenöder. — 57.
Scriptores Rerum Germanicarum in usum scholarum ex Monumentis Germaniae recusi. Reginonis Abbatis Prumiensis Chronicon cum Continuatione Treverensi. Recogn. Fr. Kurze. Hannover, Hahn. — 39
Seemann, Th., Allgemeine Götterlehre. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten, Kunstschulen, sowie zum Selbstunterricht. Hannover, Manz. — 42.

Sepp, Prof. Dr., Die Religion der alten Deutschen und ihr Fortbestand in Volkssagen, Aufzügen und Festbräuchen bis zur Gegenwart. München, Lindauer. — 43.

Spanier, M., Quellenbuch für den Unterricht in der jüdischen Geschichte und Litteratur. Frankfurt a. M., Kauffmann. — 41.

Sternfeld, Dr. R., Die Bedeutung der Geschichte des Altertums für den erziehenden Unterricht. = ZG. S. 65—84. — 19.

Stich, H., Einige Bemerkungen über den Geschichtsunterricht an den Gymnasien. = BbG. S. 76–78. — 7.

Trinius, A., Geschichte der Einigungskriege 1864, 1866, 1870/71. Mit 21 Schlachtplänen und Karten, mit 253 Illustrationen und Portraits. Erscheint in 60 Lieferungen à 50 Pf. Nach den vorzüglichsten Quellen für die Mitkämpfer und das deutsche Volk geschildert. Zweite Auflage. Berlin, Dümmler. Lieferung 1. — 52.

Tücking, Dir. Dr. K., Grundrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Neunte verbesserte Auflage. Paderborn, Schöningh. — 27.

Uhle, Dr. P., Plutarchs Lebensbeschreibungen grofser Helden Griechenlands und Roms. Als eine Geschichte der Griechen und Römer in Lebensbeschreibungen für Schule und Haus. I. Band: Die Helden Griechenlands; II. Band: Die Helden Roms. Lpzg., Teubner.

Varnhagen von Ense, Fürst Leopold von Dessau. Universal-Bibliothek 2656 und 2657. Lpzg., Reclam.

Verfassung, die, des Deutschen Reiches nebst dem Wahlgesetz, Wahlreglement, Einführungsgesetz für Elsafs-Lothringen und Gesetzen verwandten Inhalts. Textausgaben mit kurzen Anmerkungen und Sachregister. Lpzg., Reclam. (Universal-Bibliothek 2732.) — 16.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4—17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin, 1891, Hertz. — 1–14

S. Majestät S. 1, 3, 14; Albrecht, Oberschulrat, Geh. Reg. Rat, S. 13; Deiters, Prov.-Schulrat, S. 8, 12; Eitner, Dir., S. 8; Frick, Dir., S. 4, 6, 11, 14; Göring, Dr., S. 6; Hartwig, Dir., S. 10; Hornemann, Obl., S. 12; Jäger, Dir., S. 7, 8, 10, 11. 13; Klix, Geh. Reg.-Rat, S. 10 f., 13; Kropatschek, Dr., S. 7, 8, 13; Kruse, Geh. Reg.-Rat, S. 3, 4, 8, 10, 12; Matthias, Dir., S. 6; Rehrmann, Prof., S. 11; Schiller, Geh. Oberschulrat, S. 5, 6, 7, 12; Schlee, Dir., S. 12; Stauder, Geh. Ober-Reg.-Rat, S. 11, 12; Uhlhorn, Abt, S. 12; Virchow, S. 4.

Volger, Fr., Die deutschen Kaiser und ihre Beziehungen zu Altenburg. Altenburg, Bonde. (Gelegenheitschrift, anläfslich des Besuches Kaiser Wilhelm II. Sie enthält die älteste Geschichte des Pleifsnerlandes und Altenburgs. Den wichtigsten Abschnitt bildet der über Barbarossa, der hier in Altenburg Otto von Wittelsbach mit dem Herzogtum Bayern belehnt und das Burgenkloster gegründet hat. Recht störend sind einige arge sprachliche Versehen.)

Volz, Direktor B., Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert. In sechs Abteilungen. Lpzg., Spamer. — 51.

Welzhofer, H., Allgemeine Geschichte des Altertums. II. Band. Gotha, Perthes. 1889. — Ablehnend beurteilt von A. Bauer (Histor. Ztschr. N. F. XXIX. S. 103 f.) und H. Landwehr, (Gm. S. 88 f.). günstiger von I. Frank. (ZR. S. 730 f.) — 48.

Weniger, Dir. L., Die Erlebnisse eines griechischen Arztes. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, begründet von R. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. N.F. Fünfte Serie Heft 104. Hamburg, A.-G. — 48.

Wernicke, Prof. C., Die Geschichte der Welt. I. Teil: Die Geschichte des Altertums. Siebente Auflage. Berlin, Gebr. Paetel. — 46.

Werra und Wacker, Aus allen Jahrhunderten. Historische Charakterbilder. I. Band: Das Altertum. Münster i. W., H. Schöningh. — 49.

Wittneben, Oberl. A., Tafelförmiger Leitfaden für den Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. I. Heft: Morgenländische Völker und klassisches Altertum. Lpzg., Jul. Baedeker. — 33.

Würfl, Chr., Das Lehrpensum der Geographie und Geschichte im zweiten Semester der achten Gymnasialklasse. = ZöG., S. 831–847. — 23.

Zitzlsperger, J., Bayerische Geschichte für Mittelschulen im engen Zusammenhange mit der deutschen Geschichte. Neunte vermehrte Auflage. Neu bearbeitet von O. Riedl. München, Pohl. — 30.

IX. Geographie.

Andrée, Dr. R., und Prof. Dr. S Ruge, Dresdner Schul-Atlas. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — 13.

Bibliothek der Länder- u. Völkerkunde. Leipzig, Baldamus. I. Bd. Schwarz, Kamerun. II. Bd. Schwarz, Algerien. III Bd. Hager, die Marshall-Inseln; Bezaure, am blauen Flusse. IV. Bd. Schwarz, Erschliefsung d. Gebirge. — 15.

Bismarck, O., Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde. Wittenberg, Herrosé. — 4.

— — Kartenskizzen für den Unterricht in d. Erdkunde. Kursus 1 Mitteleuropa; Kursus 2 Europa; Kursus 3 die fremden Erdteile. Wittenberg, Herrosé. — 4.

Böhling, Dr. G., Aus nordrussischen Dörfern. Minden, Köhler. (Eine kleine Sammlung lesenswerter Studien.)

Boehm, Dr. A., Handweiser f. geographischen Anschauungs-Unterricht. Breslau, Hirt. — 6.

Debes, E., Elementar-Atlas in 21 Karten. 9. Aufl. Leipzig, Wagner & Debes. — 13.

Dronke, Dir. Dr., Über Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten. = Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in der Rheinprovinz. Berlin, Weidmann. — 1.

Erdmann, J., Der geographische Unterricht unter besonderer Rücksicht der sogenannten „zeichnenden Methode“ mit 41 Skizzen. 2. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 5.

Europäische Wanderbilder. Zürich, Orell Füfsli & Co. (Eine Sammlung sehr gut illustrierter Monographieen von Städten und landschaftlich interessanten Punkten Europas, zunächst für Reise-, doch auch für Unterrichtszwecke geeignet.)

Freudenthal, A., Heidefahrten. Bremen, Heinsius. — 16.

Gaebler, Ed., Deutsches Reich, Alpengebiet und Nachbarländer, physikalisch; 1:800000. Metz, Lang. — 14.

— — Systematischer Schul-Hand-Atlas. 3. Aufl. Leipzig, Lang. — 12.

— — Derselbe, Ausgabe für die Provinz Brandenburg, enthält noch zwei Karten der Mark. Berlin, Spamer. — 13.

— — und H. Häusler, Berliner Heimat-Atlas. 10 Blätter. Berlin, Spamer. — 13.

Geistbeck, Dr. M, Kolonial-Bibliothek. 1. Bdchen. München, Beck. — 15.

Gillwald, A., Bilder aus dem Völkerleben aller Weltteile. Danzig, Kafemann. — 15.

Hellwald, Fr. von, Die Welt der Slaven. Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur. — 16.

Herz, Dr. N., Astronomie und astronomische Geographie an der Mittelschule. = Msch. S. 129—139. — 10.

Höfler, Dr. F., Das geographische Pensum der Sexta an höh. Schulen in Bezug auf Inhalt und Methode. = Pg. Rgym. „Musterschule“ zu Frankfurt a. M. — 7.

Hoffmann, Dr. B., Über die Behandlung der mathematischen Geographie in den unteren und mittleren Klassen. = Pg. Rgym. zu Nordhausen. — 9.

Hummel, A., Schul-Atlas; 31 Karten mit 15 Nebenkarten. 2. Aufl. Leipzig, Körner & Dietrich. — 12.

— — Kleiner Volksschul-Atlas. 14 Kart. mit 5 Nebenkart. Ebenda. — 12.

Jarz. Dir. Dr. K., Über eine neue Methode des geographischen Zeichnens. = ZSchG. S. 321—333. — 4.

Kausch, O., Die Namenkunde der Länder und Städte des Deutschen Reiches. Leipzig, Heitmann. — 14.

Keil, W. und Fr. Riecke, Deutscher Schul-Atlas; 38 Haupt- und 30 Nebenkarten. 36. Aufl. Gera, Hofmann. — 13.

Kettler. J., Spezialwandkarte von Deutsch-Ostafrika. 2. Aufl Weimar, Geographisches Institut. — 14.

Kiepert, Heinrich, Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde; 1:300000. Neue Ausgabe. Berlin, Dietrich Reimer. — 14.
— — Volksschul-Wandkarte v. Palästina. 1:300000. 3. Aufl. Ebenda. — 14.
Lange, Dr. H., Volksschul-Atlas. 37 Blätter. 200. Aufl. Braunschweig, Westermann. — 13.
Maifs, Prof. Dr. Ed., Die Geometrie im geographischen Unterricht. = Msch. S. 181—187. — 10.
Marcks, J. F., Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts. = ZG. S 385-404. — 4.
Meyer, J., Lesebuch der Erdkunde für Schule und Haus. 1. Band: Bilder aus der allgemeinen Geographie und aus den aufsereuropäischen Erdteilen; 2. Bd.: Bilder aus Europa; 3. Bd.: Bilder aus dem Deutschen Reiche. Gotha, Behrend. — 15.
Moltke, H. Graf, Wanderbuch. 5. Aufl. Berlin, Gebr. Paetel. — 16.
— — Briefe aus Rufsland. 3. Aufl. Ebenda. — 16.
Müller, H., Das Profilzeichnen im geographischen Unterricht. = BbR. S. 127 bis 132. — 5.
Muthesius, K., Über die Stellung d. Heimatskunde im Lehrplan. Weimar, Böhlau. — 2.
Pahde, Dr. A., Landeskunde der preufsischen Rheinprovinz. Breslau, Hirt. — 14.
Profil durch Deutschland und die Alpen. In Art von Linggs Erdprofil bearbeitet. 1:500000. 30 cm hoch und 200 cm lang. München, Piloty & Loehle. — 6.
Reinhardt, Dr. Fr., Die englische Emin-Entsatz-Expedition. Hamburg, A.-G. Nach Stanleys Briefen bearbeitet.
Schmidt, R., Volksschul-Atlas. 32 Karten. Leipzig, Loës. — 13.
Schwarz, Dr. B., s. Bibliothek.
Schynse, P. Aug., Mit Stanley und Emin Pascha durch Deutsch-Ost-Afrika. Reise-Tagebuch, herausg. v. Karl Hespers. Köln, Bachem. — 16.
Seytter, W., Materialien zur Heimatkunde im Anschlufs an Stuttgart und Umgebung. Stuttgart, Paulus. — 14.
Stanleys Briefe über Emin Paschas Befreiung, herausgegeben von K. Scott Keltie (Deutsch von A. v. Wobeser). 10. Aufl. Leipzig, Brockhaus. — 16.
Trinius, A., Thüringer Wanderbuch. 4. Band. Minden, Bruns. — 16.
Trunk, H., Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts. 3. Aufl. Wien, Graeser. — 3.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlung. s. Dronke.
Volz, Dr. B., Henry M. Stanleys Reise durch den dunklen Weltteil. 5. Aufl. Leipzig, Brockhaus. — 15.
Weisker, G., Rektor des Rprog. zu Rathenow. Slavische Sprachreste, insbesondere Ortsnamen aus dem Havellande. I. Teil. Rathenow, Babenzien. — 15.
Wiechmann, Dr. E., Das Nilquellengebiet, ein Teil der ostafrikanischen Seenregion, nach dem gegenwärtigen Umfange der Erforschung. = Pg. Gym. Ludwigslust. Ludwigslust, Kober. — 16.
Wlislocki, Dr. H. v., Vom wandernden Zigeunervolke. Hamburg, A.-G. (Lesenswert, doch für uns zu fern liegend.)
Zopf, W., Der 2. und 3. (Quinta- und Quarta-) Kursus in meinem naturwissenschaftlichen und geographischen Gesamt-Unterricht. = Pg. Rgym. zum heiligen Geist in Breslau. — 7.

X. Mathematik.

Adam, W. Seml., 6500 Aufg. f. d. Unterr. i. d. Arithm. u. Alg. Neu-Ruppin, Petrenz. — 17.
— Arithm. u. Alg. Übgsb. 2. Aufl. Neu-Ruppin. Petrenz. — 17.
Altmann, Dr. P., = Hffm. Zsch. 21. 507. — 9.
Bazala, Rschll. J., = Hffm. Zsch. 21.19. — 28.
Beumann, H. W., = Neue Bahnen 1. 90. — 6.
Bobek, Dr. Karl, Einleitg. i. d. projektivische Geom. d. Ebene. Lpz., Teubner. — 29.

Böttcher, Dr. J. E., Rgyml. = LL. 23, 84. — 7.
Bork, Obl. = Gm. 8, 525. — 4.
Boymann u. Vering, Dr. Obl., Geom. d. Eb. 13. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 22.
Breuer, Prof. A., Die Normalform d. allg. Kgschngl. Eisenach, Bacmeister. — 28.
Breuer, Rektor P. J., D. Lehre v. d. Logarithmen. = Pg. Wipperfürth. — 6.
Brockmann, Obl. F. J., Vers. e. Methodik z. Lsg. planim. Konstr.-Aufg. Lpz., Teubner. — 23.
Buchdrucker, B., = NJ. II, 545. — 3.
Buka, Dr. Obl. F., Elemente d. kinematischen Geom. = Pg. Rgym. Charlottenburg. — 29.
Busche, E., Grundzüge e. rechnenden Geom. d. Lage. = Pg. Hansaschule. Bergedorf. — 29
Clasen, B. J. Canonicus. = ZR. 15, 415 u. 475. — 7.
Conradt. Obl. Dr. F., Lb. d. eb. Trig. Lpz., Teubner.— 24.
Curtze, Prof. M., Kommentar z. Iordanus Nemorius. = Pg. Gym. Thorn. — 19.
Dicknether, F., Reall., Ltf. d. darstell. Geom. München, Lindauer. — 28.
Diekmann, Rektor Prof. Dr. J., Anwendung der Determinanten. Lpz., Teubner. — 15
Ducrue, Prof. J., Die Absolutorial-Aufg. in Bayern. 4. Aufl. Würzburg, Stahel. — 18.
Dürr u. W. Fick, Präceptor, Rechenbuch. Stuttgart, Metzler. — 12.
Erler, Prof. Dr., = Hffm. Zsch. 21, 72. — 3.
Fenkner, Dr., Lb. d. Geom. Braunschweig, Salle. — 21.
Fischer. Obl. Prof. Dr. E., Lb. d. Algebra. Bln., Duncker. — 13.
Fischer, F. H. G., Synth. Geom. d. Kgschn. = Pg. Rsch. Lpz. — 28.
Flemming, Direktor, Prof. G., Hauptsätze d. Arithm. u. Alg. 3. Aufl. Altenburg. Bonde. — 14.
Focke, Prof. Dr. M. u. Krafs, Dr. M., Lb. d. allgm. Arithm. nebst Aufg.-Sammlg. 5. Aufl. Münster, Coppenrath. — 16.
Franke, Gyml. Const., Anschauung i. d. Trig. = Pg. Gym. Waldenburg i. Schl. — 9.
Frey, Obl. Dr., Das algebr. Rechnen für Sekunda. = Pg. Gym. Strehlen. — 7.
Fuhrmann, Prof. W., Synthet. Beweise planim. Sätze. Bln., Simion. — 21.
Gaufs, F. G., Fünfstell. Log-Tafeln. 30. Aufl. Halle, Strien. — 18.
Gelbe, Dir. Dr. Th. = Zsch. f. latl. höh. Schulen I, 174. — 11.
Gercken, Dr., Über d. pädag. Ausbildg. d. Kandid. = BhS. 7, 54. — 2.
Groissl, J., Absolutorial-Aufg. d. hum. Gym. in Bayern. München, Zipperer. — 18.
Günther, Prof. Dr. S., = PA. 32, 353. — 2.
Günther, Obl. F. u. Böhm, Fr. Obl., Rechenb. f. höh. Lehranst. 2. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 12.
Güfsfeldt, P., Die Erziehung d. deutschen Jugend. Berlin, Gebr. Paetel. — 2.
Hartl, Prof. H., Lb. d. eb. Trig. Wien, Hölder. — 24.
— — = ZR., 15, 592. — 10.
Hartmann, Fr., Musterbeispiele z. stereom. Aufg. = Pg. Gym. Hagen. — 27.
Heger, Prof. Dr. R., Planimetrie. 2. Aufl. Breslau, Trewendt. — 22.
Heilermann, Dir. Dr. H. u. Diekmann, J. Rektor Prof. Dr., Stereometrie. Essen, Baedeker. — 27.
Herweg, Gyml. O. = Pg. Gym. Culm 85. — 5. 8.
— — = Pg. Gym. Neustadt W.-Pr. 90. — 8
Heymann, W. = Schlöm. Zsch. 35, 254. — 24.
Hildebrandt, Dr. C. = Hoffm. Zsch. 21, 575.— 28.
Hočevar, Prof. Dr. Fr. = Msch. 4, 140. — 19.
Höbel, Obl. Dr. E., Zur Reform d. planim. Unterr. = Pg. Kassel. Neue Rsch. — 7.
Hoffmann, Prof. Dr. J. C. V., Herausgeber d. Zsch. f. d. math. u. natw. Unterricht. Leipzig, Teubner. — 1. 5.
— — Primzahlen. = Hff. Zsch. 21, 398. — 19.
— Winkel. = Hff. Zsch. 21, 249. — 8.
Hoffmann, J. (Wien) = ZöG. 41, 366. — 4.
Isenkrahe, Dr. C. = LL. 24, 44. Hff. Zschr. 21, 504. — 6.

Kemmer, Rschl. Dr. K., Trigonom. Messungen. = Pg. Rsch. Bingen, Hffm. Zschr. 21, 265. — 9.
Kewitz, = Hff. Zsch. 21, 416. — 6.
Knabe, Über d. dir. Bew. = Pg. Rsch. Kassel. — 4.
Knebel, Rschl. G. = Zsch. f. latl. höh. Schulen I, 211. — 11.
Koch, Prof. H., Lb. d. eb. Geom. T. II. Ravensburg, Dorn. — 21.
Köstler, Prof. H., Ltf. d. eb. Geom. 2. Aufl. Halle, Nebert. — 22.
Kramer, Dir. Prof. Dr. P., Die darstellende Geom. im Rgym. = Pg. Halle. Rgym. — 11. 1.
Lackemann, Dir. Dr. C., El. d. Arithm. f. h. Bgsch. 2. Aufl. Breslau, Hirt. — 14.
Lakenmacher, E., = Hoppes Arch. 9, 215. — 10. Hoppes Arch. 9, 214. — 24.
Langenheim, R. = Hff. Zsch. 21, 578. — 9.
Loebnitz, Rgyml. G., Rechenbuch. 16. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. — 12.
Lorberg, Prof. Dr. H., Lb. d. El.-Math. Strafsburg, Schmidt. — 2. 14. 20. 25.
Lucke, Gyml. Fr., Ltf. d. Stereom. Leipzig, Teubner. — 26; Hffm. Zschr. 21, 794. — 10
Mahler, = KW. S. 257. — 4. 10.
Maifs, Prof. Dr. E., = ZR. 15, 271. — 10.
Martus, Dir. Prof. H., Raumlehre. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 21.
— — Math. Aufgaben. Leipzig, Koch. — 18.
Matthaei, Dr. Gyml. A., Zeichenunterr. = Pg. Gym. Giefsen. — 3.
Mehmke, Prof. Dr. R., = Schlöm. Zschr. 35, 174. — 19.
Mink u. Arndt, Gyml. E., Lb. d. Geom. 8. Aufl. Berlin, Wiegandt & Schotte. — 22. 26. — Bespr. Strübing. Hffm. Zsch. 21. 363, — 22.
Mink u. Fiedler, Anal. Geom. Bespr. Hoppe Archiv L.B. 34, 21. — 28.
Močnik, Dr. Fr. Ritter von, Lb. d. Arithm. f. Untergymn. 30. Aufl. Wien, Gerold. — 13.
Müller, Andr., = BbG. XXV, 453. — 24.
Müller, Hermann u. Zwerger, Dr. M., Ltf. z. Unterr. i. d. el. Math. mit e. Samlg. v. Aufg. München, Lindauer. 10. Aufl. — 16. 22. 25. 27.
Müller, Prof. Dr. Hubert, Die Elemente d. eb. Trig. 2. Aufl. Metz, Scriba. — 25.
Müller, Gyml. H. (Charlottenburg), Planimetrie. Berlin, Springer. — 20.
Niemeyer, Pastor. R., Über Rechnen. Minden i. W., Bruns. - 5.
Niewenglowski, Prof. Dr., Revue de mathématiques spéciales. — 18.
Noack, Dr. K., Ltf. d. El.-Math. 2. Aufl. Berlin, Springer. — 14.
Nofs, Prof. Dr. G., Planim. Konstr.-Aufg. = Pg. Gym. Jauer. — 23.
Olbricht, Obl. Dr. = Hffm. Zschr. 21, 497. — 6.
Ott, Dir. Prof. K. von, Der logarithmische Rechenschieber. 2. Aufl. Prag, Calve. — 18.
Paul, Rgyml. K., Anhang z. d. Aufg. f. d. Rechenunterr. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Auffarth. — 13.
Pietzker, Fr., Log.-Tafeln. = Hffm. Zschr. 21, 104. — 19.
— — Math. u. phys. Unterr. = PZ. 2, 105. — 2.
Pözl, Prof. W., Elemente d. darst. Geom. München, Th. Ackermann. — 28.
Pohlke, K., Darstellende Geometrie. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 28.
Prefsler, Rschll. O., = Weidners Zsch. 1, 205. — 6.
Raschig, Obl. M., Erkenntnistheoretische Einleitg. i. d. Geom. = Pg. Gym. Schneeberg. — 7.
Raydt, Konrektor Obl. H., Die Arithm. a. d. Gymn. Hannover, Manz. — 14.
Reichel, Prof. Dr. O., Arithmetik. Berlin, Haude & Spener. — 15.
Reidt, Prof. Dr. Fr., Die Elemente d. Math. Berlin, Grote. Arithm. 6. Aufl. — 15.
— — Planim. 11. Aufl. — 22.
— — Trigonom. 6. Aufl. — 26.
— — Stereom. 6. Aufl. — 27.
— — Aufgabensammlg. 2. Aufl. — 17.
Reum, Prof. Dr. A., Geom. Unterr. in Quinta. = Pg. Rsch. Barmen. — 20.
Roese, Obl. F., Vorschule z. Geom. Wismar, Hinstorff. — 20.

Rösler, Dr., = Hff. Zsch. 21, 75. — 2.
Roth, Gyml. Fr.. Zur Stereom. = Pg. Rprogym. Buxtehude. — 10.
Rudel, K., = Pg. Rgym. Nürnberg. Bespr. Henrici Schlöm. Zchr. 35. — 9.
Rüefli, J., Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze. Bern, Schmid, Francke & Co. — 5.
Rüthnick, Obl. Dr. O., Aufg. a. d. Stereom. = Pg. Ritt.-Ak. Brandenburg a. H. — 27.
Rulf, Prof. W., Krümmungsmittelpunkt. = Hoppes Arch. 9, 212. — 28.
— — Elemente d. proj. Geom. Halle, Nebert. — 29.
Ruofs, = KW. 36, 454. — 19. KW. 36, 456. — 26.
Sanders, = Hffm. Zsch. 21, 468. — 4.
Schellen u. Lemkes, Dr. Obl. H., Aufg. f. d. Rechnen. 22. Aufl. Münster, Coppenrath. — 12.
Schilke, Obl. Dr. E., Sammlg planim. Aufg. Leipzig, Teubner. — 23.
Schlömilch, Geh. Regr. Prof. Dr. O., Fünfstell. log. u. trig. Tafeln. 10. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 18.
Schmehl, Rschl. Dr. Chr., Rechenbuch. Giefsen, Roth. — 12.
Schmitz. A., = BbG. 26, 159. — 24. Gm. 8, 121. — 9.
Schnellinger, Prof. J., = ZR. 15, 471. — 5.
Scholim, Dr., Stereom. Konstr.-Aufg. = Pg. Gym. Kreuzburg O. S. — 27.
Schotten, Dr. H., Inhalt u. Methode d. planim. Unterrichts. Leipzig, Teubner. — 4. 19.
Schubert. Prof. Dr. H., Sammlg. v. arithm. u. alg. Fragen u. Aufg. verbd. m. e. System d. Arithm. 3. Aufl. Potsdam, Stein. — 16.
Schüller, Seminarlehrer W. J., Arithm. u. Alg. Leipzig, Teubner. — 14.
Schulze. Dr. Emil, Die vierte Rechenstufe. = Pg. Friedrichs-Gym. Berlin, Gaertner. 19.
Schulze, Rschll. Dr. Karl, Ltfd. f. d. trig. u. ster. Unterr. a. höh. Bgsch. u. Realsch. Leipzig, Teubner. — 25. 27.
Schurig, Dr. K., Hilfsbuch beim Zahlenrechnen. Leipzig, R. Richter. — 11.
Schwidtal, Gyml. A., Die Darstellung aller Zahlen d. d. Zahl 3. = Pg. Gym. Königshütte O. S. — 19.
Seeger. Gyml. Dr. Fr., Geschichte d. Darstellg. d. Zahlen. = Pg. Gym. Oldenburg. — 6.
Seewald, Dir. E. = ZR. 15, 140. — 28.
Servus, H. Priv.-Doz. u. Rgyml. Dr., Die anal. Geom. d. Ebene. Leipzig, Teubner. — 28.
— — Stereometrie. Ebd. — 10.
Sickenberger, Prof. A., Übgsb. z. Algebra. München, Th. Ackermann. — 17.
Siewers, = Hffm. Zschr. 21, 213. — 4.
Simon, Dr. M., = Hff. Zsch. 21, 341. — 4.
Skutsch, R., = Hoppes Arch. 9, 95. — 23.
Spieker, Prof. Dr. Th., Trigonometrie. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 26.
— — Eb. Geom. 19. Aufl. Ebendas. — 22.
Splittegarb, Rechenaufg. Düsseldorf, Schwann. — 11.
Stockmayer, Prof. H., Fetscher, M. Obl. u. Thomas, G. Reall., Aufg. f. d. Rechen-Unterr. 4. Aufl. Heilbronn, Scheurlen. — 12.
Strübing, Prof. K. u. Hülsen, Prof. Dr. B., Lb. d. Element.-Math. von F. Baron Haller von Hallerstein. 5. Aufl. Berlin, Nauck. — 16. 21.
Strübing. Prof., = Hff. Zsch. 21, 266. — 28. Hff. Zschr. 21, 102 — 10.
Thieme, Dr. H., = Hff. Zsch. 21, 81. — 2.
Unger, Obl. Dr., = Hff. Zsch. 21, 35. — 11.
Vollhering, Rschdir. Dr. = Weidners Zsch. 1. 49. — 3. 11.
Wagner, Dr. H., Über gleiche Peripheriewinkel auf ungleichen Sehnen. = Pg. X. höh. Bgsch. Hamburg. — 24.
Wallentin, Prof. Dr. Fr., Arithm. 2. Aufl. Wien, Gerold. — 15.
Walter, Dir. Dr. = Pg. Rsch. Bingen, Hff. Zschr. 21, 265. — 7.
Weisflog, Dr. Hg., = Pg. Rsch. Krefeld. — 5.
Welcker u. Frickhöffer, K., Übgsb. z. mündl. u. schriftl. Rechnen. 13. Aufl. Wiesbaden, Limbarth. — 12.
Wellmann, = Pg. Gym. Colberg. — 7.
Wrobel, Gyml. Dr. E., Übgsb. z. Arithm. u. Alg. Rostock, Werther. — 16.
Zwerger, Dr. M., s. Müller, Hermann. — 16. 22. 25. 27.

XI. Naturwissenschaft. Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

Amsel, Dr. H., Leitfaden für die Darstellung chemischer Präparate. Zum Gebrauche für Studierende. Stuttgart, Ulmer. - 32.

Arendt, Prof. Dr. R., Anorganische Chemie in Grundzügen. Methodisch bearbeitet. Hamburg. Vofs. — 31.

— — Grundzüge d. Chemie. Methodisch bearb. 3. sorgfältig durchgeseh. und verm. Aufl. Hamburg, Vofs. — 31.

Baenitz, Dr. C., Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Mit 487 Abb. 5. verm. und verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 20.

Bary, Prof. A. de, Botanik. 3. unveränd. Aufl. Naturwissensch. Elementarbücher. Strafsburg, Trübner. — 26.

Baumanns Naturgeschichte für den Schulgebrauch. 13. verb. Aufl. von Dr. H. Reichenbach. — Frankfurt a. M., Sauerländer. — 20.

Baumgartner, Prof. Dr. H., Taschenbuch der Naturkunde. Ein prakt. Nachschlagebüchlein über naturhistorische Gegenstände und Begriffe für jeden Naturfreund. 3. Aufl. Wien, Hölder. — 35.

Baumhauer, N., Das Reich der Krystalle für jeden Freund der Natur, insbesondere für Mineraliensammler leicht fafslich dargestellt. Mit 281 Abb. Leipzig, Engelmann. — 26.

Beck, Gymn.-Lehr. Dr. G., Antidodel. Eine Antwort auf Prof. Dodels Schrift: „Moses oder Darwin“. Zürich, Höhr. — 6.

Beck v. Mannagetta, Dr. G. Ritter v., Monographie der Gattung Orobanche. 1. Hälfte. Kassel. Fischer. — 24.

— — Flora von Nieder-Österreich. Handbuch zur Bestimmung sämtlicher in diesem Kronlande wildwachsenden Samenpflanzen etc. Mit 77 Abb. Wien, Gerold & Sohn. — 24.

Behrendsen, Gym.-Oberl. O., Grundzüge der Botanik. Zum Gebrauche für den Unterricht an höheren Lehranstalt. 2. verm. u. verb. Aufl. Halle a. S., Niemeyer. — 25.

Behrens, W., Leitfaden der botanischen Mikroskopie. Mit 150 Abb. Braunschweig, H. Bruhn. — 25.

Bericht über den Kongrefs von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften an höheren Lehranstalten, welcher in Jena vom 26. bis 28. Septbr. 1890 abgehalten worden ist. Jena, gedr. bei Neuenhahn. — 1.

Berlese, A. N., Jcones fungorum ad usum sylloges Saccardianae. Fasc. 1. Berlin. Friedländer. — 25.

Bernthsen, Prof. Dr. A., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 32.

Bielz, Schulinsp. E. A., Die Gesteine Siebenbürgens, eine systematische Aufzählung der in diesem Lande vorkommenden Mineralien und Felsarten, mit ihren Fundorten und ihrem Vorkommen. 2. Aufl. 8. Hermannstadt 1889, Michaelis & Seraphin. — 28.

Blätter für Pflanzenkunde. Hrsg. v. U. Dammer. Magdeburg. Creutz. — 34.

Blochmann. Prof. Dr. R., Erste Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. Nebst 3 Tabellen. Königsberg i. Pr., Hartung. — 32.

Boas, Dr. J. E. V., Lehrbuch der Zoologie. Jena, Fischer. — 20.

Bork, Dr. H., Die Elemente der Chemie. Leitfaden für d. chemischen Kursus in der Sekunda des Gymnasiums. 2. Aufl. Paderborn. Schöningh. — 31.

Botanisch Jaarboek uitgeven door het kruidkundig Genootschap Dodonaea te Gent. 2. Jaarg. Gent. Vuylsteke und Leipzig. Giegler. — 24.

Bramson. K. L., Die Tagfalter (Rhopalocera) Europas und des Kaukasus. Analytisch bearb. Kiew (Berlin. Friedländer). — 21.

Braun, Reall. in Biberach, Seltenere und interessante Pflanzen aus der Umgegend von Biberach. = KW. 36. Jahrg. S. 4—17. — 24.

Brehms Tierleben. Allgemeine Kunde des Tierreiches. 3. gänzlich neubearb. Aufl. Von Prof. Dr. Pechuel-Lösche. 1. Bd. Säugetiere. Die Affen. Halbaffen. Flattertiere, Raubtiere. Mit 139 Abb. im Text und 19 Tafeln von L. Beckmann. C. F. Deiker. R. Kretschmer. Leipzig. Bibliogr. Instit. — 17.

Brehm, Dr. A. E., Vom Nordpol zum Äquator. Mit Illustrat. von R. Friese, G. Mützel, Fr. Specht u. a. Stuttgart, Union. — 35.

Brezina, Dr. Ar., Wie wachsen die Steine? Aus: Vorträge des Vereins zur Verbreitg. naturwissensch. Kenntnisse in Wien. 30. Jahrg. 17. Heft. — 30.

Buchenau, Dir. Prof. Dr., Zwei Abschnitte aus der Praxis des botanischen Unterrichts. = Pg. Realsch. beim Doventhor, Bremen. — 12.

Burkhardt. Die neueren Arbeiten zur Umgestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts. = Lehrerzeit. f. Thüringen 7—9. — 14.

Busemann, L., Chemie für die Volksschule. Mit zahlreichen von den Schülern selbständig ausführbaren Versuchen und etwa 340 Fragen und Aufgaben. — Hannover-Linden, Manz. — 31.

— — Chemiestunden in der Volksschule. = Lehrerheft zur „Chemie für die Volksschule". Hannover-Linden, Manz. — 31.

Carus, J. V., Prodromus faunae mediterraneae sive descriptio animalium maris mediterranei incolarum etc. Vol. II pars I u. II. Brachiostomata. Mollusca. Stuttgart 1889, Schweizerbart. - 22.

Claus, Prof. Dr., Lehrbuch d. Zoologie. 5. verb. Aufl. Marburg, Elwert. — 20.

Clessin, Die Mollusken-Fauna Mitteleuropas. II. Teil. Die Mollusken-Fauna Österreich-Ungarns und der Schweiz. Nürnberg, Bauer & Raspe. — 21.

Conwentz. Monographie der baltischen Bernsteinbäume. Vergleichende Untersuchungen über die Vegetationsorgane und Blüten, sowie über das Harz und die Krankheiten der baltischen Bernsteinbäume. Mit 18 Taf. in Farbendruck. Leipzig, Engelmann in Komm. — 28.

Cossmann, Sem.-Lehr. H., Deutsche Schulflora. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Breslau, Hirt. — 24.

Dalla Torre, Prof. Dr. K. W. v., Die Fauna von Helgoland. Jena, Fischer 1889. — 20.

Dammer, Dr. O., Chemisches Handwörterbuch zum Gebrauche für Chemiker, Techniker, Ärzte, Pharmazeuten, Landwirte, Lehrer und für Freunde der Naturwissenschaft. 2. verb. Aufl. Stuttgart, Union. — 32.

David, L. und Scolik, Ch., Die Photographie mit Bromsilbergelatine und die Praxis d. Momentphotographie. 2. Aufl. Bd. 2. Halle a. S., Knapp. — 32.

Dennert, Dr. E., Moses oder Darwin? Entgegnung auf Dr. Dodel-Ports gleichnamige Schrift. = Deutsche Lehrer-Zeitung. — 7.

Dietrich, Über die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule. = Deutsche Schulpraxis. 13 u. 14 F., 19 F. — 14.

Doelter, Prof. Dr. C., Allgemeine chemische Mineralogie. Leipzig, Engelmann. — 28.

Drecker, Realsch.-Oberl. Dr. J., Schul-Flora des Regier.-Bez. Aachen. Aachen, Barth. — 24.

Drude, Prof. Dr. O., Handb. d. Pflanzengeographie. Stuttgart, Engelhorn. — 22.

Dürigen, Br., Deutschlands Amphibien und Reptilien. In 12 Lief. Magdeburg, Creutz. — 21.

Engleders Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Tier- u. Pflanzenkunde. Imp.-Fol. Efslingen. Schreiber. — 36.

Erdmann, Doc. Dr. H., Anleitung zur Darstellung chemischer Präparate. Ein Leitfaden für den prakt. Unterricht in der Chemie. Frankfurt a. M., Bechhold. — 32.

Eschner, M, Anatomische Wandtafeln, für den Schulunterricht herausgeg. 4 Taf. in Farbendruck. Leipzig, Wachsmuth (Schulbilderverl.). — 36.

Ettingshausen, Freih. v. und Krašan, Prof. F., Untersuchungen über Ontogenie und Phylogenie der Pflanzen auf paläontologischer Grundlage. Wien. Tempsky in Comm. — 28.

Fraas, Dr. E., Geologie in kurzem Auszug für Schulen und zur Selbstbelehrung. Stuttgart, Göschen. — 29.

Frank, Gymn.-Lehr. Dr. H., Flora der näheren Umgebung der Stadt Dortmund. 2. verm. Aufl. Dortmund, Köppen. — 24.

Frank, Prof. B. u. Tschirch, Prof. A., Wandtafeln für den Unterricht in der Pflanzenphysiologie an landwirthschaftlichen und verwandten Lehranstalten. 1. Abt. 10 Farbendrucktaf. Berlin, Parey. — 36.

Frank, Prof. Dr. B., Über die Pilzsymbiose der Leguminosen. Mit 12 Taf. Berlin, Parey. — 24.

Frank, Prof. Dr. B., Lehrbuch der Pflanzenphysiologie mit besond. Berücksicht. der Kulturpflanzen. Berlin, Parey. — 22.
Fuchs, Prof. Dr. C. W., Anleitung zum Bestimmen der Mineralien. 3. Aufl. neu bearb., verm. u. erw. v. Geh. Hofr. Prof. Dr. A. Streng. Giefsen, Ricker. — 28.
Fünfstück, Privatd. Dr. M., Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Grofser Pflanzenatlas mit Text für Schule und Haus. 80 Grofsfolio-Taf. mit mehr als 2000 fein kolor. Abbild. u. 40 Bog. erläut. Text, nebst zahlr. Holzschn. 4. Aufl. Stuttgart, Süddeutsch. Verlags.-Instit. — 36.
Geinitz, Prof. F. E., Der Untergrund von Schwerin. = XII. Beitr. zur Geologie Mecklenburgs. Güstrow, Opitz. — 28.
Göring-Schmidt, Ausländische Kulturpflanzen. In 6 Blättern. Leipzig, Wachsmuth. — 36.
Goette, A., Prof. an d. Univ. Strafsburg, Tierkunde. Strafsburg, Trübner. — 18.
Gottsche, Dr. C., Kreide und Tertiär bei Hemmoor in Nord-Hannover. Hamburg, 1889, Gräfe. — 28.
Gremli, A., Neue Beiträge zur Flora der Schweiz. 5. Heft. Aarau, Wirz-Christen. — 24.
Gumppenberg, C. Frhr. v., Systema Geometrarum zonae temperatioris septentrionalis. Systematische Bearbeitg. der Spanner der nörd. gemäfsigten Zone. 3. u. 4. Teil. Leipzig, Engelmann in Komm. — 21.
Günther, Prof. Dr., Über den Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und über die denselben an den verschiedenen Bildungsanstalten angewiesene Stellung. Vortr. geh. in der Delegierten-Versammlung des deutschen Realschulmännervereins am 9. Apr. 1890. = PA. 32. Jahrg. N. 6. S. 353—72. — 3.
Hahn, G., Der Pilzsammler oder Anleitung zur Kenntnis der wichtigsten Pilze Deutschlands und der angrenz. Länder. Gera, Kanitz. — 25.
Hallier, E, Aesthetik der Natur. Für Künstler, Naturkundige, Lehrer, Gärtner, Land- und Forstwirte, Reisende, Geistliche sowie f. Freunde der Natur überhaupt ausgearb. Mit Abbild. u. 5. Taf. Stuttgart, Enke. — 35.
Hamdorff, Zur Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten. II. Teil. = Pg. Rgym. Malchin. — 5.
Handlirsch, A., Monographie der mit Nysson und Bembex verwandten Grabwespen. Wien, Tempsky in Komm. — 21.
Hansen, Doz. Dr. A., Repetitorium der Botanik für Mediziner, Pharmaceuten und Lehramtskandidaten. 3. Aufl. Mit 41 Abb. Würzburg, Stahel. — 25.
Haustein, Dr. R. v., Die Reform des biologischen Unterrichts. = Neue deutsche Schule. Herausg. v. H. Göring. — S. 158 - 164.
Harz, Prof. Dr. C., Neue Züchtungsmethode des Maulbeerspinners (Bombyx Mori L.) mit einer krautartigen Pflanze. Stuttgart, Enke. — 21.
Heine, F. u. Reichenow, A., Nomenclator musei Heineani ornithologici. Berlin 1882—90. Friedländer. — 20.
Hempfing, Dr., Verzeichnis einheimischer, zum Unterricht in den Klassen VI–III höherer Lehranstalten geeigneter Pflanzen. nach der Blütezeit geordnet. Marburg i. H., Ehrhardt. — 26.
Henschel, Prof. Forstr. G., Praktische Anleitung zur Bestimmung unserer Süfswasserfische, nebst einem alphabetisch geordneten Verzeichnis der Synonyme etc. Mit schemat. Figuren. Wien, Deuticke. — 21.
Heppe, Dr. G., Hauswirtschaftliche Chemie. Die Lehren und Fortschritte der Chemie in ihrer Anwendung auf das Hauswesen. Leicht fafslich darg. f. gebildete Leser. 3. verb. Aufl. Hamburg, Vofs. — 31.
Hefs, Prof. Dr. W., Spezielle Zoologie. populär dargestellt. Bd. 1. Die Säugetiere und Vögel Deutschlands. Stuttgart, Weisert. — 18.
Hesse, Dr. P., Die Hypogaeen Deutschlands. Natur- und Entwicklungsgeschichte sowie Anatomie und Morphologie der in Deutschland vorkommenden Trüffeln und der diesen verwandten Organismen nebst praktischer Anleitung bezüglich deren Gewinnung und Verwendung. Mit 2 farb. Taf. Halle a. S., Hofstetter. — 25.
Hintze, Prof. Dr., Handbuch der Mineralogie. In Liefer. Leipzig, Veit. – 28.
Höck, Dr. F., Heimat der angebauten Gemüse. = Sammlung naturwissenschaftlicher Vorträge. Hersg. v. Dr. E. Huth. 3. Bd. 5. Heft. — 24.

Hoffer. Oberrealsch.-Lehr. Prof. Dr. E., Illustriertes Schmetterlingsbuch. Beschreibung der am häufigsten gesammelten Grofsschmetterlinge Mittel-Europas etc. Mit 305 Orig.-Abb. Wien. Pichler. — 21.
Hofmann, Dr. E.. Die Raupen und Schmetterlinge Europas, deren Nahrungspflanzen und Eier. In Liefer. Stuttgart, C. Hoffmann. — 21.
Huth, Dr. E., Systematische Übersicht der Pflanzen mit Schleuderfrüchten. Aus des Verf. Sammlung naturwiss. Vorträge. 3. Bd. 7. Heft. Berlin, Friedländer. — 24.
— — Über geokarpe, amphikarpe und heterokarpe Pflanzen. (Aus des Verf. Sammlung naturwiss. Vorträge. 3. Bd. 10. Heft.) Berlin, Friedländer. — 24.
Hüttig, Prof. H., Ein Beitrag zur Flora von Zeitz. = Pg. Gym. Zeitz. — 24.
Jahrbuch der Naturwissenschaften 1888—1889. Unter Mitwirkung von Fachmännern hersg. von M. Wildermann. Freiburg i. Br.. Herder. — 33.
Johow, F., Die phanerogamen Schmarotzerpflanzen. Grundlage und Material zu einer Monographie derselben. Mit 11 Holzsch. Santiago. (Berlin, Friedländer in Komm.). — 24.
Jungck. Dr. M., Flora von Gleiwitz und Umgegend. II. Teil. = Pg. Oberrealsch. Gleiwitz. — 24.
Katzer, Fr., Geologie von Böhmen. 2. Abt. Prag. Taufsig. — 28.
Keller. F. C., Ornis Carinthiae. Die Vögel Kärntens. Klagenfurt, v. Kleinmayr. — 20.
Kenngott, Prof. Dr., Ausgewählte Netze v. Krystallgestalten zum Anfertigen v. Krystallmodellen aus Pappe. Mit einer Anleitung. (28 Taf.) Efslingen. Schreiber. — 28.
Kirchner. Prof. Dr. O., Die Krankheiten und Beschädigungen unserer landwirtschaftlichen Kulturpflanzen. Stuttgart, Ulmer. — 24.
Klasing, O.. Das Buch der Sammlungen. Praktische Anleitung zum Anlegen. Ordnen und Erhalten aller Arten von Sammlungen, überhaupt zur Unterstützung naturwissenschaftlicher u. a. Liebhabereien. Unter Mitwirkung bewährter Fachmänner für die deutsche Jugend herausgeg. 5. Aufl Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 37.
Knauer. Dr. Fr. H., Europas Kriechtiere und Lurche. Für den Naturfreund beschrieben und nach ihrem Leben geschildert. Neue, mit 8 Bilder-Taf. verm. Ausg. Wien, Pichler. — 21.
Knuth, Dr. P., Geschichte der Botanik in Schleswig-Holstein. 1. Teil. (Die Zeit vor Linné). Kiel, Lipsius & Tischer. 24.
— — Botanische Wanderungen auf der Insel Sylt. Nebst einem Verzeichnis der die Sylter Pflanzenwelt betreffenden Litteratur und der bisher von der Insel Sylt angegebenen Pflanzen. Tondern, Dröhse. — 24.
Kny, Prof. Dr. L, Über Laubfärbungen. Mit 7 Holzsch. Aus: Allgemeinverständliche naturwissenschaftliche Abhandlungen. 10. Heft. Berlin, Dümmler. — 24.
Koch, Rat Prof. Dr. G., Die Arnsteinhöhle bei Mayerling etc. Wien, Lechner. — 28.
Koch, W. D. J., Synopsis der deutschen und schweizer Flora. 3. Aufl. In Verbindung mit Frh. Günther v. Beck. V. v. Borbas, Dr. W. O. Focke u. a., hrsg. v. Prof. Dr. E. Hallier. Leipzig. Reisland. — 23.
Köhlers Medizinalpflanzen in naturgetreuen Abbildungen mit kurz erklärendem Texte. Atlas zur Pharmacopoea germanica, austriaca, belgica etc. 1. Abt. Die officinellen Pflanzen. Hersg. v. G. Pabst unter Mitw. von Dr. Fr. Elsner. Gera, Köhler. — 24.
Koehne, Prof. Dr. E., Die Gattungen der Pomaceen. Mit 2 Taf. Berlin, Gaertner. — 23.
Kohl. F. F., Die Hymenopterengruppe der Sphecinen. I. Monographie der natürl. Gattung Sphex L. 2. Abteil. Wien, Hölder. — 21.
Kolbe, Assist. H. J.. Einführung in die Kenntnis der Insekten. 5. Lief. Berlin. Dümmler. — 21.
Konkoly, Dr. Nic. v., Handbuch für Spektroskopiker im Kabinett und am Fernrohr. Praktische Winke für Anfänger auf dem Gebiete der Spektralanalyse. Halle. Knapp. — 32.

Koepp, G., Unsere Lehrmittel. Illustr. Hilfsbuch bei Wahl und Anschaffung von Lehrmitteln für Schule und Haus. Ein Führer auf dem Gebiete des gesamten Lehrmittelwesens der Gegenwart. Bensheim, Lehrmittelanstalt Ehrhard. — 37.

Koppe, Prof. K., Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. 8. verb. u. verm. Aufl. bearb. von Oberl. Dr. H. Koppe. Essen, Bädeker. — 20.

Krass, Sem.-Dir. M. und Landois, Prof. H., Lehrbuch für den Unterricht in der Naturbeschreibung. Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten bearbeitet. 2. Teil. Botanik. 2. verb. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 25.

Krause, Realgym.-Lehr. Dr. H., Schul-Zoologie. Nach method. Grundsätzen bearb. Hannover, Helwing. — 19.

Kurz, Prof. a. d. K. K. Böhm. Oberrealsch. in Prag W., Über den mineralogischen Unterricht an Mittelschulen. = ZR. 15. Jahrg. S. 265—71. — 14.

Lachmann, Z., Die Reptilien und Amphibien Deutschlands in Wort und Bild. Eine systematische und biologische Bearbeitg. der bisher in Deutschland aufgefundenen Weichtiere und Lurche. Mit 6 Tafeln u. 57 Abb. Berlin, Hüttig. — 21.

Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. 1. Heft. Zoologie. Neu bearb. von Prof. Dr. Ludwig. 9. verb. Aufl. Hannover, Hahn. — 20.

— Analytischer Leitfaden. II. Heft. Botanik. Bearb. v. Prof. Frank. Mit 421 Holzschn. 10. Aufl. Hannover, Hahn. — 25.

— Schul-Naturgeschichte. II. Teil. Botanik. Bearb. von Prof. Frank. Mit 675 Holzschn. 11. Aufl. Hannover, Hahn. — 25.

Levy, Privatdozent Dr. S., Anleitung zur Darstellung organischer Präparate. 2. umg. Aufl. Stuttgart, Enke. — 32.

Lewin, Dr. W., Versuche mit flüssiger und fester Kohlensäure. Naturwissenschaftliche Wochenschrift. 3. Bd. 11. Oktob. 1888. Abgd. in PA. 32. Jahr. N. 4 S. 256—57. — 32.

Liebisch, Prof. Dr. Th., Physikalische Krystallographie. Leipzig 1891, Veit. — 28.

Lubarsch, Dr. O., Methodisches Lehrbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht auf höheren Bürgerschulen und anderen höheren Schulen mit einjährigem chemisch-mineralogischem Kursus. Mit 182 Abbild. Breslau, Hirt. — 30.

Luber, H., Rektor zu Schweinfurt, Gedankenspäne über die Lehrbücher der Chemie. = Z. f. lateinlose höhere Schulen. I, S. 108—110. — 17.

Ludwig, Prof. in Hall am K., Fritillaria Meleagris. = KW. 37. Jahrgang. S. 320—22 — 24.

Lüpke, Dr. R., Über die Darstellung von Phosphorwasserstoff. = Zeitschr. f. physik. und chemischen Unterricht. 3. Jahrg. S. 280—89. — 32.

— — und Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Mitteilungen über Schulversuche. = Zeitschr. für physik. u. chemisch. Unterr. 3. Jahrg. S. 222—223. — 32.

Lutz, K. G., Das Buch der Schmetterlinge. Mit 30 Taf. 2. Aufl. Stuttgart, Süddeutsches Verlagsinstitut. — 21.

Mach, E., Prof. in Prag, Über das psychologische und logische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht. = Z f. d. physik. u. chemisch. Unterr. 4. Jahrg. S. 1—5. — 15.

Machold, Seminaroberl. W., Ursachen, Ziele u. Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichts-Unterrichts in d. Volksschule. Bielefeld. Helmich. — 14.

Mädge, Über den Unterricht in der Insektenkunde in Tertia. = Pg. Oberrealsch. Elberfeld. — 10.

Marti, Lehr. H., Die Elemente der hauswirtschaftlichen Chemie. Bern 1891 Schmid, Francke & Co. — 31.

Medicus, Dr. W., Reallehrer in Kaiserslautern, Illustriertes Schmetterlings- und Raupenbuch. Mit 87 Abbild. 3. Aufl. Kaiserslautern, Gotthold. — 21.

— — Illustrierter Raupenkalender. Zusammenstellung der Raupen nach Monaten, in welchen sie vorkommen, und mit Angabe, von welchem Futter sie leben und wo sie hauptsächlich zu finden sind. Mit 50 kol. Abbild. Kaiserslautern 1889, Gotthold. — 21.

Mellmann, Dr. P., Die geographische Verbreitung der Schweizer Staphylinen. Berlin. Gaertner. — 21.
Meyer. Loth., Grundzüge der theoretischen Chemie. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 32.
Meyer, Geh.-Rat Prof. Dr. Vikt., Chemische Probleme der Gegenwart. Vortr. geh. in der ersten allgem. Sitzung der 62. Vers. deutscher Naturf. u. Ärzte am 18. Sept. 1889 zu Heidelberg. Heidelberg, Winter. — 32.
— — und Jacobson, Privatd. P., Lehrbuch der organisch. Chemie. In 2 Bänden. Leipzig 1891, Veit. — 32.
— — Ergebnisse u. Ziele der stereochemischen Forsch. Vortrag, geh. in der Sitz. der deutsch. chemisch. Gesellschaft zu Berlin am 28. Jan. 1890. Heidelberg. Winter. — 32.
Michaelsen, Dr. W., Die Lumbriciden Norddeutschlands. Hamburg. Graefe in Komm. — 22.
Mischer. Religion und Naturwissenschaft. = BhS. N. 5. — 6.
Mitteilungen aus d. Gebiete der angewandten Naturwissenschaften. Naturw. Zeitschr. für jedermann. Organ zur Förderung d. naturg. Sammelwesens u. naturw. Liebhabereien. Herausg. u. red. v. Dr. H. Wilhelm. Jahrg. 1890. Teschen u. Leipzig. H. Voigt in Komm. — 34.
Müller, Herm., Über die Erzlagerstätten in der Umgegend v. Berggiefshübel. Mit einer Erzlagerkarte u. einer Tafel Profile. Leipzig. Engelmann. — 28.
Müller, Ass. Dr. C., Medizinalflora. Berlin, Springer. — 25.
Müller, Ad., und Müller, K., Tiere der Heimat. Mit zahlr. Chromo-Lith. nach Original-Aquar. v. C. F. Deiker und nach Zeichnungen v. Ad. Müller. 2. Aufl. Kassel, Fischer. — 18.
Neuhaufs. Dr. R., Lehrbuch der Mikrophotographie. Mit 61 Abbild. u. mehr. Taf. Braunschweig. H. Bruhn. - 32.
Niedzwiedzki, Prof. J., Beitrag zur Kenntnis der Salzformation v. Wieliczka und Bochnia. sowie der an diese angrenzenden Gebirgsglieder. IV. Teil. Lemberg. Milikowski. — 28.
Niefsen, Lehr. J., Führer in die Pilzkunde. Eine Beschreibung der in der Rheinprovinz und den angrenzenden Gebieten am häufigsten vorkommenden efsbaren und giftigen Pilze oder Schwämme. Für Schule und Haus bearb. mit einer Einleitung von Kreis-Schulinsp. Dr. C. Ruland. Mit 6 farb. Taf. Düsseldorf. Schwann. 25.
Nyman. C. F., Conspectus florae europaeae. Supplementum II. Pars I. und II. Orebro 1889—90. Berlin. Friedländer. — 23.
Oborny, Prof. A., Flora von Mähren und österr. Schlesien. 2 Bde. Brünn, Winiker in Komm. — 24.
Oehler. Oberl. F. G. W., Über krystallographische Zonen. = Pg. Gym. Bautzen 1879. — 27.
— — Über die Anwendung der Neumannschen Flächenorte zur Darstellung d. Formen d. regelmäfsigen Systems. = Pg. Gym. Albertinum Freiberg. — 27.
Paar. J., Die Retouche der Photographie. Halle a. S., Knapp. — 32.
Paust, Sem.-Lehr. J. G., Tierkunde. Eine synthetische Darstellung des Tierreiches. Mit 202 Abb. 3. verb. Aufl. Breslau. Hirt — 20.
Pax. Dr. F., Allgemeine Morphologie der Pflanzen. mit besonderer Berücksichtigung der Blütenmorphologie. Stuttgart, Enke. — 22.
Penck. Prof. Dr. A., Das österreichische Alpenvorland. Vortrag gehalten den 5. März 1890. = Vorträge des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 30. Jahrg. 14. Heft. — 30.
Petersen. Mag. W., Fauna baltica. Die Schmetterlinge der Ostseeprovinzen Rufslands. Nach der analyt. Methode bearb. 1. Teil. Rhopalocera. Reval (Berlin, Friedländer). — 21.
Piltz, E., Lehr. am Pfeifferschen Instit. zu Jena, Über Naturbeobachtung d. Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in Heimats- und Naturkunde. Begleitschrift zu den Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 2. Aufl. Weimar. Böhlau 1889. — 8.
Plüfs. Dr. B., Reallehrer in Basel. Leitfaden der Naturgeschichte. 5. verb. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 20.
Poleck. Prof Dr. Das chemische Atom und die Molekel. Rede bei dem Antritt des Rektorats der königlichen Universität zu Breslau am 15. Oktober 1888. Breslau. Maruschke & Berendt. — 32.

Prahl, Dr. P., Kritische Flora der Prov. Schleswig-Holstein, des angrenzenden Gebiets der Hansastädte Hamburg und Lübeck u. des Fürstentums Lübeck. Unter Mitwirkung von Fischer-Benzon u. E. H. L. Krause. 2. Teil. Kiel. Universit.-Buchhandl. -- 24.
Prometheus, Illustrierte Wochenschrift über die Fortschritte d. angewandten Naturwissenschaften, herausg. von Dr. O. N. Witt. 2. Jahrg. Berlin, Mückenberger. — 33.
Rau, A., Philosophie und Naturforschung. = PA. 32. Jahrg. S. 170–82. — 7.
Reichenow, Systematisches Verzeichnis der Vögel Deutschlands und des angrenzenden Mittel-Europas. Berlin, 1889, Friedländer. — 20.
Remsen, Prof. Dr. Ira, Anorganische Chemie. Autor. deutsche Ausgabe. Tübingen, Laupp. — 32.
Richter, Dr. K., Plantae Europeae. Bd. I. Leipzig, Engelmann. — 23.
Rössing, Privatdoc. Dr. A., Einführung in das Studium der theoretischen Chemie. München, Oldenbourg. — 32.
Roth, J., Allgemeine und chemische Geologie. 3. Bd. Allgemeine Geologie. Berlin. Hertz. — 28.
Sagorski, Prof. E. und Schneider, G., Flora der Centralkarpathen mit besonderer Berücksichtigung der in der Hohen Tatra vorkommenden Phanerogamen und Gefäfskryptogamen. Leipzig, Kummer. — 23.
Sallwürk, Oberschulrat Dr. E. v., Moses oder Darwin? Eine Schulfrage. = Neue Bahnen. Heft 5. S. 193—95 und Heft 7. S. 295—96. — 7.
Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausgeg. von R. Virchow und W. Wattenbach. Neue Folge. 4. u. 5. Serie. Hamburg. A.-G. — 34
Scheidt, L., Lehrer in Duisburg, Vögel unserer Heimat. Freiburg i. B., Herder. — 20.
Schenkling, C., Taschenbuch für Käfersammler. 4. erweit. und verb. Aufl. Leipzig. Leiner. — 21.
Schmidt, Prof. Dr. G., Anleitung zur qualitativen Analyse. 3. verm. u. verb. Aufl. Halle. Tausch & Grosse. — 32.
Schneider, Zu den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. = Pädag. Zeit. 8—13. — 14.
Schneider, G., Bergverw., Die Hieracien der Westsudeten. Monographischer Beitrag zur Pflanzenkunde des Riesen- und Isergebirges. 1. Heft. Hirschberg, Heilig. — 23.
Schrader, Dr. E., Insterburg, Über formale Ziele des chemischen Unterrichts im Gymnasium. = ZG. 44. Jahrg., S. 193—206. — 17.
Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 30. Bd. Vereinsjahr 1889/90. A. u. d. T. Populäre Vorträge aus allen Fächern der Naturwissenschaft. 30. Cycl. Wien, Braumüller in Komm. — 34.
Schröter, L., Taschenflora des Alpen-Wanderers. Kolorierte Abbild. von 115 verbreiteten Alpenpflanzen. Mit kurzen botanischen Notizen in deutscher, französischer und englischer Sprache von Prof. Dr. C. Schröter. 2. Aufl. Zürich, Meyer & Zeller. — 24.
Schulz, Dr. A., Beiträge zur Kenntnis der Bestäubungseinrichtungen und Geschlechtsverteilung bei den Pflanzen II. 112 S. Kassel, Fischer. — 24.
Schulze, Dr. E., Fauna piscium Germaniae. Verzeichnis der Fische d. Stromgebiete der Donau, des Rheines, der Ems, Weser, Elbe, Oder, Weichsel, des Pregels und der Memel. Magdeburg (Potsdam, Döring). — 21.
Schwaighofer, Dr. A., Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen. Für Anfänger, insbesondere f. den Gebrauch beim Unterricht zusammengestellt. 3. verb. Aufl. Wien, Pichler. — 24.
Seidel, Lehr. Dr. O., Tafeln zur Bestimmung der Gefäfspflanzen Schlesiens. Mit 60 Abbild. Frankenstein i. Schl., Philipp in Komm. — 24.
Simroth, Dr. H., Über die morphologische Bedeutung d. Weichtiere. = Sammlung gemeinverständlicher wissensch. Vorträge, herausg. von R. Virchow u. W. Wattenbach. Hamburg, A.-G. 22.
Smalian, Wie wird der Naturgeschichtsunterricht ein biologischer? = Pädag. Blätter 3. - 14.
Sorauer, Dir. Dr. P., Atlas der Pflanzenkrankheiten. Chromolith. Fol. Mit Text. Berlin. Parey. — 24.

Städeler-Kolbe, Leitfaden f. die qualitative chemische Analyse. Neu bearb. v. Prof. Dr. Abeljanz. 9. verm. Aufl. Zürich, Orell Füssli. 32.
Steinmann, Prof. Dr. G., und Döderlein. Privatdoc. Dir. Dr., Elemente d. Paläontologie. 2. Hälfte. Evertebrata (Schlufs) und Vertebrata. Leipzig, Engelmann. — 28.
— — und Graeff, Fr., Geologischer Führer in der Umgebung von Freiburg. Mit Taf. Freiburg i. Br., Mohr. — 28.
Stinde, J., Aus d. geheimen Werkstatt d. Natur. 2. Aufl. Dresden. Hönsch & Tiesler. — 35.
Terks, Oberlehr. F., Leitfaden für Botanik und Zoologie in 4 Kursen. 1. Kurs. 5. Aufl. — 2. Kursus 5. Aufl. — 3. Kursus 5. Aufl. — 4. Kursus 3. Aufl. — Leipzig, Klinkhardt. — 20.
— — Leitfaden für den Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers. Mit 64 Abb. 3. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 20.
Tessin, Dr. G., Rotatorien der Umgegend v. Rostock. Güstrow, Opitz. — 22.
Toula, Prof. Fr., Reisen und geologische Untersuchungen in Bulgarien. = Vorträge d. Vereins zur Verbreitung naturwissensch. Kenntnisse in Wien. 30. Jahrg. 16. Heft. — 28.
Traumüller. Oberl. Dr. F., und Krieger, Oberl. Dr. R., Grundrifs der Botanik für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. 2. Aufl. Mit 111 Abb. Leipzig, Brockhaus. — 25.
Troost, J., Angewandte Botanik f. Lehrer, Landwirte, Gärtner, Hausfrauen und Naturfreunde. Mit 203 Holzschn. 2. (Titel-) Aufl. Leipzig, Thomas in Komm. — 26.
Tschudi, Dr. Fr. v., Das Tierleben der Alpenwelt. Naturansichten und Tierzeichnungen aus dem Schweizer Gebirge. Illustr. von E. Rittmeyer u. W. Georgy. 11. durchg. Aufl. herausgeg. von Prof. Dr. Keller. Leipzig, J. J. Weber. — 18.
Twrdy, Ober-Realsch. Prof. K., Die Schneckenfauna von Wien. Ein nach der analyt. Methode verfafster Leitfaden zum Bestimmen der in Wiens Umgebungen, im Wiener Walde und in den angrenzenden Gebieten bisher bekannten Schneckenarten. 1. Teil: Die beschalten Landschnecken. Wien. 1889. Leipzig. Fock. — 21.
Übungsheft f. Botanik. Göttingen, Pillmeyer. — 26.
Ule, O. Warum und Weil. Fragen und Antworten aus den wichtigsten Gebieten der gesamten Naturlehre. III. Teil. Berlin, Kleemann. — 35.
Urbanitzky, Dr. A. Ritt. v. u. Zeisel. Dr. L., Physik und Chemie. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen und chemischen Erscheinungen in ihren Beziehungen zum praktischen Leben. 7. Lief. Wien, Hartleben. — 35.
Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Bremen 1890. Sonderabdrücke der Vorträge von Dir. Schwalbe und Dr. Fricke. — 1a. 2.
Vogel, Prof. Dr. H., Handbuch der Photographie. 4. gänzlich umgearb. Aufl. I. Teil. Berlin, Oppenheim. — 32.
Vogt, Dir. C. und Yung, Assist. E., Lehrbuch der praktischen vergleichenden Anatomie. Mit zahlr. Abb. 2. Bd. Braunschweig, Vieweg. — 20.
Vogt, Prof. K. in Genf, Eine Antrittsvorlesung = PA. 32. Jahrgang. S. 117 bis 123. 7.
Waeber, R., Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie. 7. Auflage, Leipzig. Hirt. — 31.
— — Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik mit besonderer Berücksichtigung der Kulturpflanzen. Mit 240 Abb. 3. durchg. Aufl. Breslau, 1891, Hirt. — 25.
Waege, Oberl. Dr. W., Netze zum Anfertigen zerlegbarer Krystallmodelle. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht herausgeg. und erläutert. 13 Taf. u. Text. 2. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Gaertner. — 28.
Wagner, H., Kryptogamen-Herbarium. (Fortgesetzt durch A. Wagner.) II. Serie. 2. Lief. 25 Laubmoose. 4. Aufl. Bielefeld, Helmich. — 25.
Wandtafeln für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit specieller Berücksichtigung der Landwirtschaft. Herausg. von H. v. Nathusius. Chromolith. Imp.-Fol. 8. Abt. Berlin, Parey. — 36.

Warming, Prof. Dr. E., Handbuch der system. Botanik. Deutsche Ausgabe v. Dr. E. Knoblauch. Vom Verf. durchges. und ergänzte Auflage. Berlin, Borntraeger. — 22.
Wasmann, E., Vergleichende Studien über Ameisengäste und Termitengäste. Haag, Nijhoff. — 21.
Weber, Dr. C., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie an mittleren und niederen landwirtschafl. Lehranstalten. 2. verm. Aufl. Mit 21 Holzschnitten. Stuttgart. Ulmer. — 31.
Wegner, Dir. Dr. A., Chemie. Leitfaden für den Unterricht an niederen landwirtschaftlichen Instituten. 1. Lehrstufe. Norden, Soltau. — 31.
Westerlund, Dr. C. A., Fauna der in der paläarktischen Region lebenden Binnenkonchylien. 7 Teile. Berlin, Friedländer.
— — Katalog der in der paläarktischen Region lebenden Binnenkonchylien. Berlin, Friedländer. — 22.
Wolter, Dr. M., Kurzes Repetitorium der Zoologie für Studierende der Medizin, Mathematik und Naturwissenschaften. 3. verm. und verb. Aufl. Mit 24 Taf. Abb. Anklam, Wolter. — 20.
Wossidlo, Dir. Dr. P., Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 25.
Wünsche, Oberlehrer Dr. O., Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Für Lehrer an Volksschulen und höheren Lehranstalten. Heft 1: Die Farne. Zwickau, Thost. — 11.
Zaengerle, Prof. Dr. M., Grundrifs der Botanik für den Unterricht an Mittelschulen. 2. Aufl. München, Taubald. — 25.
Zeitschel, Die höhere Schule im Dienste der Socialdemokratie. = BhS. No. 4. — 5.
Zittel, Prof. K. A., Handbuch der Paläontologie. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. A. Schenk herausgeg. 1. Abt. Paläozoologie. In Lief. München, Oldenbourg. — 28.
— — Handbuch der Paläontologie. 2. Abt. Palaeophytologie. Bearb. v. Prof. Dr. A. Schenk. In Lief. München, Oldenbourg. — 28.
— — und Haushofer, Prof. Dr. K., Paläontologische Wandtafeln und geologische Landschaften zum Gebrauch an Universitäten und Mittelschulen. Imp.-Fol. Kassel, Fischer. — 36.
Zopf, Prof. Dr. W., Die Pilze in morphologischer, physiologischer, biologischer und systematischer Beziehung. Breslau, Trewendt. — 25.

Physik.

Adrian, Dr. = Zschr. f. latl. höh. Schulen 1, 127. CO. 18, 329. — 47.
Angström, N. = PZ. 3, 251. — 45.
Assmann, Dr. med. et phil., Ob.-Beamt. im Kgl. preufs. met. Inst. Dozent. Herausgeber d. Ztschr.: Das Wetter. — 45.
Barnard, Ch. = PZ. 3, 255. — 46.
Bernstein, J. = PZ. 3, 299. — 49.
Bork, Obl., Phys. Aufg. f. d. Unterr. in UII. = Gm. 8, 673. — 42.
Boymann, J. R. u. Vering, Obl. Dr., Grundlehren d. math. Geogr. Düsseldorf, Schwann. — 50.
Breuer, Prof. Ad., Normale Dispersion. Hannover, Bacmeister. — 47.
Cornu = PZ. 3, 142. — 46.
Draper, H., Light, heat and sound. London, Blackie. — 47.
Dürer, E., Edison. Berlin, Freund. — 41.
Ehrhardt = SWdeutsches Schulblatt 7, 160. — 44.
Emsmann u. Tiebe, Gymn.-Oberl., Ltfd. f. d. Unterr. i. d. Physik. 3. Aufl. Lpzg., Wigand. — 41.
Falb, Kalender der kritischen Tage. Wien, Hartleben in Comm. — 45.
Fest, = PZ. 3. 273. Pg. Rprogym. Northeim. — 49.
Fischer-Benzon, Prof. R. von, = PZ. 4. 35. 44.
Fleming, I. A. = Nature 42, 198. — 49.
Föppl, Obl. Dr. A. Ingenieur. Leitf. u. Aufgabensammlg. f. d. Unterr. i. d. angewandten Mechanik. Lpzg., Teubner. — 42.
Forchhammer. = PZ. 3, 142. — 44.

Frick-Lehmann, Prof. Dr. Otto, Physikalische Technik. 6. Aufl. Braunschweig. Vieweg. — 42.
Fritsche, H., = Pg. Rgym. Königsberg. — 43.
Füchtbauer, G. = Exn. Rep. 26. 340. — 40.
Glaser, W. = PZ. 3. 234. — 43.
Glinzer, Dr. E., Grundrifs der Festigkeitslehre. Dresden, Kühtmann. Für Bauhandwerkerschulen.
Görlitzer Philologen-Versammlung = Hoffm. Zsch. 21, 75. — 38.
Götz, K. u. Kurz, A. = BbR. 9, 251. — 49.
Gravelaar, A. W., = PZ. 3, 246. — 46.
Gravelius, H., Mechanik. Bln., G. Reimer. Vgl. Nature 42. 126. — 43.
Grimsehl, E. = PZ. 3. 178. — 46.
— — = PZ. 3. 294. — 49.
Grosse, Dr. = Hoff. Zsch. 21. 261; PZ. 3. 171, 269. — 46.
Gühn, Obl. Dr. = Pg. Rgym. Dresden, Neustadt. — 49.
Handl, A. Prof. Dr. u. Holzmüller, G. Dir. = ZR. 15, 274 u. 654. — 43.
Hartl, H. = PZ. 3, 135. — 46.
Häbler, Th. = PZ. 3, 139. — 49.
Heger, R. = PZ. 3, 277. — 43.
Hertz, H. Prof., Über die Beziehungen zw. Licht und Elektr. 6. Aufl. Bonn, Straufs. — 47.
Heussi, Konrektor Dr. I., Lehrb. der Physik. 5. Aufl. Braunschweig, Salle. — 41.
Höfler, A. = PZ. 3. 127. — 46
Hoffmann, A. und Plassmann, I., Math. Geographie. Paderborn. Schöningh — 51.
Holtz, W. = PZ. 3. 137. PZ. 4. 57. — 49.
Januschke = PZ. 3. 143. — 44.
Isenkrahe, C., Fernkraft. Lpzg., Teubner. — 43.
Karras, Obl. Dr. J., = Pg. Gym. Kattowitz. — 38.
Kiel, Dr. A., = Pg. Gym. Bonn, Sp.-Abdr. — 43.
Klau, Gyml. J. = Pg. Gym. Wiesbaden No. 388. — 50.
Kolbe, Bruno. = PZ. 3. 193; 4. 31. — 49.
Kongrefs von Lehrern d. Math. u. Naturw. zu Jena. = Hoff. Zsch. 21, 561. — 38.
Konz, Gyml. P. = Pg. Ritter-Ak. Brandenburg. — 38.
Koppe, M. = PZ. 4. 36. — 48.
— — = PZ. 4. 70. — 43.
Krebs, Prof. Dr. G., Lehrb. d. Physik für Realschulen, h. Bürgerschulen, Gewerbeschulen u. Seminare. 6. Aufl. Wiesbaden, Bergmann. — 41.
Kühnemann. = Pg. Gym. Memel No. 14. — 50.
Kurz, A. = Exn. Rep. 26. 378 u. 380. — 43.
— — = Exn. Rep. 26. 148. — 44.
— — = PZ. 4, 44. — 43.
Langley u. Very = PZ. 4. 98. — 46.
Lecher, Dr. E., Die Versuche von H. Hertz. Wien, Hölzel. — 47.
Lehmann, Oberl. Dr., Das Wetter 7, 83. — 45.
Lehmann, Prof. Dr. Otto siehe Frick. — 42.
Leonhard, Dr. G. = PZ. 3, 181. — 49.
Mach, E. = PZ. 3. 250; 4, 40. — 44.
Matthiessen, L. = PZ. 3. 293. — 49.
Maurer, H. = Hoppes Arch. 9, 1. — 46.
Mayer, Prof. = Nature 42. 107. — 49.
Mayer, Alfred = PZ. 4. 38. — 49.
Menzel, R., 30 Wandtafeln f. d. physik. Unterr. 2. Aufl. Breslau, Morgenstern. 43.
Meutzner, Prof. Dr., Lehrb. d. Physik. 2. Aufl. Lpzg., Fues. Vgl. Hoffm. Zsch. 21, 53; PZ. 3. 260. — 41.
Michelson = PZ. 3. 297. — 47.
Miller = BbR. — 48.
Möbius - H. Cranz., Hauptsätze der Astronomie. 7. Aufl. Stuttgart. Göschen. — 50.

Möller, Dr. W., = Pg. Gym. Hadersleben, vgl. PZ. 4, 37. — 47.
Müller, E. R., Die elektrischen Maschinen. Hamburg, A.-G. — 49.
Müller, Fr. C. G., = PZ. 3, 140. — 44.
— — = PZ. 3, 247. — 46.
Müller, H. Carl. = PZ. 3, 216. — 40.
Müller-Erzbach. = PZ. 4, 106. — 45.
Münch, Rgymn.-Dir. Dr. P., Lehrbuch der Physik. 9. Aufl. Freiburg. Herder. — 41.
Niemöller. = PZ. 4, 84. — 49.
Noack, K. = PZ. 4, 89. — 49.
Oechsler, E. = PZ. 3, 187. — 43.
Ostwald, Die Klassiker der exakten Wissenschaften. Lpzg., Engelmann. — 41.
Pernter, Dr., = Assmanns Zsch. 7, 11. — 45.
Pfaundler, L., = PZ. 4, 18. — 49.
Physikalische Aufgaben. = PZ. 3. 244 u. s. w. — 42.
Piskos Grundlehren d. Physik. 12. Aufl., herausgeg. von M. Glöser, Prof. Brünn, Winiker. — 40.
Poske, Gymnl. Dr. Fr., Herausgeber d. Zsch. f. d. phys. u. chem. Unterricht. (= PZ.). Bln., Springer. — 38. 42. 43. 47. 49.
Prytz, K. = PZ. 3, 248.
Rehdans, Dr. = Pg. Gym. Graudenz. — 42.
Richter, A. (Wandsbeck). = Hoff. Zsch. 21, 321. — 38.
— — = Hoff. Zsch. 21, 48. — 40.
Ritter, Dr. R. = Naturw. Wochenschr. 5, 289. — 47.
Rodenberg, C. = Hoff. Zsch. 21, 3. — 43.
Rothlauf. Dr. B. = Pg. Rsch. München. — 41.
Rüefli. J., Leitf. d. math. Geographie. 2. Aufl. Bern, Schmidt, Francke & Co. — 50.
Rüthnick. Obl. Dr. O. = Pg. Ritter-Akad. Brandenburg. — 43.
Rychlicki, St. = Pg. Wongrowitz. — 42.
Salcher, Prof. Dr. P. = PZ. 3, 195. — 49.
Saltzmann, W. = PZ. 3, 192. — 43.
Schiff, J. = PZ. 4, 91. — 9.
Schülke = Pg. Osterode, vgl. Hoff. Z. 21, 409. — 39.
Schulze, E. = PZ. 3, 138. 49.
Schwalbe, B., = PZ. 3, 217. — 44.
— u. R. Lüpke. = PZ. 3, 265. — 45.
Seifert. Obl. Dr. W., = Pg. Lyceum Metz 89. — 49.
Sohncke, L. = PZ. 3, 39. — 44.
Sprockhoff, A., Einzelbilder aus der Physik. Hannover, Meyer. — 40.
— — Grundzüge d. Physik. Ebenda. — 40.
Sumpf, Dr. K., Anfangsgründe der Physik. 4. Aufl. Hildesheim. Lax. — 41.
Szymanski. P. = PZ. 4, 11 u. 60. — 48.
Thiede, Gyml. Dr. J., Einführg. in die math. Geogr. und Himmelskunde. Freiburg, Herder. — 50.
Thieme, Dr. H. = Hoffm. Zsch. 21, 407. — 38.
Umlauft, Prof. Dr. Fr., Das Luftmeer. Wien, Hartleben. — 45.
Vogler, A., Jedermann Elektrotechniker. Lpzg., Schäfer. — 49.
Wiedemann, E. = PZ. 3, 252; 4, 41. — 47.
Winter, W., Lehrb. d. Physik. 2. Aufl. München, Th. Ackermann. — 41.
Wrzal, Prof. Dr. Fr. = ZR. 15, 80. — 44.
— — = PZ. 3, 253. — 44.

XII. Zeichnen.

Bouffier. H., Schattierte Ornamente. Motive und deren Anwendung für den Unterricht im Zeichnen sowie zum Entwerfen. 16 Taf. Wiesbaden, Limbarth. — 6.
Grohberger, B. und O. Seyffert, 20 farbige Vorlagen. Dresden, Minden & Wolters. — 6.
Hoch, J.. Katechismus der Projektionslehre. Mit 100 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 7.

Höke, A., Zur Methodik des Körperzeichnens. = Pg. Rgym. Lippstadt, Ostern 1891. — 1.

Jelinek, Prof. A., Leitfaden für den method. Unterricht im persp. Zeichnen nach Anschauung. 2. Aufl. Wien, Bermann & Altmann. — 2.

Pawlowski, A., Th., Anleitung zum Zeichnen geometrischer und räumlicher Gebilde nach perspektivischen Grundsätzen. Mit 27 Abbild. Wien, Tempsky. — 2.

Pupikofer, O., Geschichte des Freihandzeichenunterrichts in der Schweiz. 1. Teil. St. Gallen, Huber & Comp. — 6.

Reichhold, K., System der Baustile. II. Abtlg. Würzburg, Stuber. — 7.

Ringger, R., 12 Vorhängetafeln. Stade, Selbstverlag des Vereins deutscher Zeichenlehrer. — 6.

Thieme, F. O., Anleitung zu Skizzierübungen. 30 Skizzen in Lichtdruck, 10 in Steindruck. 2. Aufl. Dresden, Stengel & Markert. — 4.

Weidmann, F., 12 farbige Blätter für den Zeichenunterricht. Bayreuth, Heuschmann. — 6.

Wunderlich, M., Das Freihandzeichnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre in der Volksschule. 3 Hefte. I., II. und III. Klasse. Wien, Sallmayer. — 3.

Für Jahrgang VI vorbehalten:

Jacob, K., Lehrer in Leipzig, Wert, Aufgabe und Methodik des Zeichenunterrichts in deutschen Schulen. Gotha, Behrend.

Kleist, F., Zeichenlehrer an der Oberrealschule zu Magdeburg. Lehrgang für das Freihandzeichnen in Volks- und Bürgerschulen sowie für die Quarta und Untertertia höherer Schulen. Ausführliche Lektionen und Übungsaufgaben. Herausgegeben von dem Vereine zur Förderung des Zeichenunterrichts in der Provinz Sachsen und den angrenzenden Landesteilen. III. Teil: Das Körperzeichnen. Mit 6 lith. Tafeln u. 41 in den Text gedruckten Figuren. Magdeburg, Rathke.

Prang's Shorter course in form study and drawing by John S. Clark. Mary Dana Hicks and Walter S. Perry. The Prang educational company, Boston, New-York, Chicago No. 1—5.

The use of models. A teachers assistant in the use of the Prang-models for form study and drawing in primary schools. Boston, the Prang educational company.

Teachers manual for Prang's shorter course in form study and drawing. By John S. Clark, Mary Dana Hicks, Walter S. Perry. The Prang educational company, Boston, New-York. Chicago.

Reber, F. v., und Bayersdorfer, Ad., Klassischer Bilderschatz. 2. Jahrg., Heft 16—24. München, Verlagsanstalt f. Kunst u. Wissenschaft (vormals Bruckmann).

Reifser, K., Illustrierte Preisliste der Modelle für den Modellier- und Zeichenunterricht. Stuttgart, Nitzschke.

Verein österreichischer Zeichenlehrer in Wien, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts an Mittelschulen. 1. Teil: Allgemeine Grundsätze. Lehrplan für Realschulen. Erläuterungen zu denselben. Wien, Manz.

XIII. Gesang.

Bufsler, L., Musikalische Elementarlehre mit 58 Aufgaben für den Unterricht an öffentlichen Lehranstalten und den Selbstunterricht. 5. Aufl. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 19.

Dienel, O., Choralmelodien für Seminarien, Präparandenanstalten, Gymnasien, Töchter- Volks- und andere Schulen . . . . . unter Berücksichtigung der v. Kgl. Konsistorium der Provinz Brandenburg vorgeschriebenen Fassung. Berlin, Bibliographisches Bureau 1891. — 10.

Erk, L., Dreistimmige Choräle der evangelischen Kirche. Für den Schulgebrauch in einem Hefte herausg. von Emil Niemeyer. Essen, Bädeker. — 10.

Glasberger, A., Geistliche Gesänge und weltliche Lieder für vierstimmigen gemischten Chor. Eine Sammlung von Originalkompositionen mit besonderer Berücksichtigung patriotischer Schulfeierlichkeiten. Magdeburg. Rathke. — 8.

Günther, K., und Noack, G., Fest- und Feierklänge für höhere Schulen. Ausgabe für vierstimmigen gemischten Chor. Heft 2. Herford in W., Noack (o. J.). — 8.

Heinze, L., Auserlesene Choräle für Männerstimmen, zunächst für katholische Gymnasien, Seminarien u. Präparandenanstalten. 3. Aufl. Breslau, Handel (o. J.). — 7.

Jötze, F., Sängerbrevier. Theoretisch-praktisches Hülfsbuch für Freunde des Gesanges mit 50 Übungsbeispielen . . . . zum Gebrauch für Gesangvereine, Seminare, höhere Lehranstalten etc. Danzig, Saunier. — 19.

Kling, H., Elementar-Prinzipien der Musik nebst populärer Harmonielehre u. Abrifs der Musikgeschichte nach leichtfafslichstem System. Hannover. L. Örtel. — 19.

Köhler, G., Fünfzig Choralmelodieen für Sopran, Alt, Tenor und Bafs zum Gebrauch für Kirchenchöre, Gesangvereine und Schulchöre Biedenkopf, Stephani. — 7.

Koehler, W., Liedergarten II. Teil. Sammlung älterer und neuerer Lieder f. Mittel- und Oberklassen höherer Schulen. Hamburg, Seippel. — 11.

Kothe, B., Gesanglehre für Gymnasien, Latein-, Real-, Bürger- und höhere Töchterschulen, Seminarien etc. 11. Aufl. Breslau, Görlich 1891. — 19.

Lang, C., (Proben aus einer) Musik zu Sophokles' Antigone. = Pg. Gym. u. Rgym. Loerrach. Loerrach, Gutsch. — 3.

Liebe, L. Neuer Liederschatz. Sammlung von 2-, 3- und 4-stimmigen Chören für Schule und Haus. 3 Hefte. Berlin, Luckhardt (o. J.) — 10. 11.

Maier, A., op. 47. Auf, zur Maifahrt! Eine Reihe von acht Gesängen mit verbindenden Worten, gedichtet v. Franz Dittmar. Für gemischte Stimmen mit Klavierbegleitung, zum Gebrauche bei Maifesten u. s. w. Gütersloh, Bertelsmann. — 10.

Nelle, A., Dreistimmiges Choralbuch für Sopran und Altstimme. 54 der gebräuchlichsten Choräle nach dem neuen Choralmelodieenbuch für die Provinz Sachsen. Zeitz, Jubelt (o. J.). — 10.

Niemeyer, E., s. Erk.

Noack, G., s. Günther.

Schäublin, J. J., Choräle und geistliche Gesänge aus alter und neuer Zeit. Dreistimmig bearb. 6. verm. Aufl. Basel, Detloff 1889. — 10.

— — Lieder für Jung und Alt. 68. Aufl. Basel, Detloff. . - 12.

— — Chorgesänge. Für mittlere und höhere Lehranstalten, Familien und Vereine. Zweites Bändchen, drei- und vierstimmige meist polyphone Gesänge. 6. Aufl. Basel, Detloff 1888. — 11.

Schwalm, R., Schulliederbuch, 183 ein- und zweistimmige Lieder, nebst einer kurzgefafsten Chorgesangschule. Breslau, Becher (o. J.). — 11.

Stein, C., Sursum corda I. Eine Sammlung geistl. 4-stimmiger Männergesänge in leicht ausführbarer Weise, zum Gebrauch für Kirche und christliches Leben in Lehrerseminarien, höheren Lehranstalten etc. bearbeitet und komponiert. Wittenberg, Herrosé. — 7.

Stolzenberg, H., Liederhefte für den Klassengesang-Unterricht in höheren Lehranstalten. Heft 1—4. Kassel, Hühn. — 11.

Überlée, A. und Wangemann, O., Sammlung weltlicher und geistlicher Chorgesänge. Eine Auswahl der besten älteren und neueren Chorkompositionen für Gymnasien, Realgymnasien u. höhere Bürgerschulen. Berlin, Frantz 1889. — 9.

— — Leitfaden für d. a-capella-Gesang an höheren Lehranstalten. Berlin, Frantz. — 12.

Wangemann, O., s. Überlée.

XIV. Turnen und Gesundheitspflege.

Angerstein, Prof. Dr. E. und Oberlehrer G. Eckler, Hausgymnastik für Gesunde und Kranke. 14. Aufl. Berlin, H. Paetel. — 69.
Altschul, Dr. Th., Zur Schularztfrage. Eine schulgymnastische Frage. Prag, Ehrlich. — 43.
Avon, Dr., Wie schützen wir uns vor Krankheiten? Allerhand Betrachtungen und Winke. Leipzig, Klemm, Sort. — 60.
Bartels, Dr. Fr., Badeeinrichtungen innerhalb der Schulen, besonders der Volksschulen. Jena, Mauke. — 70
Bock, Prof. Dr. C. E., Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort u. Bild. Für Schüler. 16. Aufl. Neu durchges. v. M. von Zimmermann Leipzig, Keil. — 59.
— — Kleine Gesundheitslehre. 7. Aufl. neu bearb. von M. von Zimmermann. Ebendas. — 59.
Bresgen, Dr. med. M., Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung, vorzügl. bei Schulkindern. Hamburg, Vofs. — 65.
Brunhuber, Dr. A., Das Büchlein vom gesunden und kranken Auge. Regensburg. Bauhof. — 64.
Buley, W. u. K. Vogt, Handbuch für Vorturner. 2. Teil. 2. Stufe. Übungsfolgen a. d. Gebiete der Ordnungs-, Frei-, Hantel-, Keulen- u. Stabübungen in Turnvereinen u. in den oberen Klassen d. Mittelschulen. Wien, Pichler. — 24.
Cohn, Prof. Dr. Herm., Die Schule der Zukunft. Vortrag. Hamburg, A.-G. — 46.
— — Über den Einflufs hygien. Mafsregeln auf die Schulmyopie. Hamburg, Vofs. — 63.
Eitner, Gymn.-Dir. Dr., Die Jugendspiele. Leitfaden b. d. Einführung u. Übung von Turn- und Jugendspielen. 7. Aufl. 1891. Leipzig, Voigtländer. — 27.
Eulenberg u. Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin, Heine. — 53.
Euler, Prof. Dr. C., Geschichte des Turnunterrichts. 2. Aufl. (Gesch. der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg. v. Kehr, Bd. V.) Gotha, Thienemann. — 12.
— — Kleines Lehrbuch d. Schwimmkunst. M. Abb. Berlin, Mittler. — 29.
Fichard, Frh. Rob. v., Handbuch des Lawn Tennis-Spiels m. Suppl. Baden-Baden, Sommermeyer. — 29.
Fricke, Lehr. F. W., Das Fufsballspiel. Seine Geschichte, Vorzüge und dessen Betriebsweise auf deutschen Spielplätzen. Hannover, Manz. — 29.
Gesundheitsregeln für die Schuljugend. Zusammengestellt von der Hygiene-Sektion des Berliner Lehrer-Vereins. Mit e. Begleitworte von W. Siegert. Berlin, Ifsleib. — 59.
Glas, L., Anstellung und Dienstzeit der Turnlehrer in Österreich. Vortrag. Olmütz. — 26.
Gutzmann, Lehr. Alb., Das Stottern und seine gründl. Beseitigung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren. 2. (prakt.) Teil. 3. Aufl. Berlin, Staude. — 67.
Gutzmann, Dr. Herm., Die Verhütung und Bekämpfung des Stotterns in der Schule. Leipzig, Thieme. — 68.
Hahn, Th., Praktisches Handbuch der naturgemäfsen Heilweise. I. Grundzüge. II. Specielle Krankheits- und Heillehre. 5. Aufl. Leipzig. Grieben. — 69.
Handwörterbuch der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege. Hrsg. von O. Dammer. Stuttgart, Enke. — 57.
Hippel, Prof. A. v., Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie. Giefsen, Ricker. — 60.
Janke, Otto, Grundrifs der Schulhygiene Hamburg, Vofs. — 58.
Kefsler, Lehr., Einiges über Schulturnziele und Schulturnbetrieb. Tübingen, Fues. — 23.
Key, A., Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung von Burgerstein. Hamburg, Vofs. — 32. 39.
Kollmann, Prof. J., Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung. Freiburg, Fehsenfeld. — 40.

Kotelmann, Dr. L., Gesundheitspflege im Mittelalter. Hamburg, Vofs. — 52.
Lassar, Dr. Osc., Die Kulturaufgabe der Volksbäder. Berlin, Hirschwald. — 69.
Lehrplan für den Turnunterricht an den Gymnasien, Realgymnasien und höheren Bürgerschulen in der Stadt Hannover. — 23.
Lenzmann, Dr. R., Über den schädlichen Einflufs behinderter Nasenatmung auf die körperl. u. geist. Entwicklung des Kindes. Bielefeld, Helmich. — 65.
Lion, J. C., Übungsgang der Stofsfechtkunst in Beispielen. Hof, Grau & Co. — 25.
Lüdecke, Dr. O., Über angewandtes Turnen. = Pg. Progym. Steglitz. — 24.
Meyer, E., Zur körperl. Erziehung der Jugend. = Pg. Gym. Doberan. — 15.
Nitsche, Dr., Die Sprachorgane und ihre Pflege in Schule und Haus. Vortrag. Posen, Decker & Co. — 67.
Nufshag, Lehr. Fr., Deutschlands Jugendspiele. Strafsburg i. E., Verlags-Anstalt. — 29.
Ost, Dr., Die Frage der Schulhygiene in der Stadt Bern. Bern. Schmid, Francke & Co. — 47.
Pyramiden für Turner, entworfen von J. C. Lion, L. Puritz und anderen. Heft 1—4. (1-3 in 2. Aufl.). Hof, Lion. — 25.
Rabe, Prof. Mart., Die Krankheitserscheinungen im kindlichen Hörvermögen. Berlin, Duncker. — 66.
Reich, Ed., Gesittung und Krankheit. Berlin, Zeidler. — 51.
Renz, Fr., 36 verschiedene Ringübungen und 24 verschiedene Wettläufe. Stuttgart, Metzler. — 25.
Richter, O., Turnerischer Gedankenschatz. Hof, Lion. — 25.
Schmidt, Dr. F. A., Die Staubschädigungen beim Hallenturnen und ihre Bekämpfung mit besonderer Rücksicht auf die Lungenschwindsucht. Leipzig, Strauch. — 22.
— — Zur gesundheitlichen Gestaltung unseres Schulturnens. Bonn, Straufs. — 16.
Schmidt-Rimpler, Prof. Dr. H., Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung. Leipzig, Engelmann. — 16.
Schmitz, Dr. Laur., Gesundes Wohnen. Münster, Aschendorff. — 70.
Schreber, Dr. D. G. M., Ärztliche Zimmergymnastik. 24. Aufl. Durchges. und ergänzt von R. Gräfe. Leipzig, Fleischer. — 69.
Schröter, Turnl. K., Hantelübungen in Wort und Bild. 1. und 2. Teil. Hof, Lion. — 24.
— — Turnspiele für Schulen und Vereine. Barmen, Wiemann. — 29.
Schubert, Dr. P., Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg, Vofs. — 70.
Siegert, W., Die Schulkrankheiten. Berlin, Ifsleib. — 59.
Sommerfeld, Dr. Th., Die ansteckenden Krankheiten und die Schule. Wiesbaden, Sadowsky. — 60.
Steger, A., Die Förderung der Gesundheitspflege in den Schulen. Ergebnisse des Schulhygienischen Kurses in Berlin. Merseburg, Stollberg. — 36.
Stoefser, M. A., Lehrkarten zum Schlittschuhlaufen. Baden-Baden, Sommermeyer. — 29.
Thoma, Turnl. A., Die Turnübungen beim 7. deutschen Turnfeste zu München 28.-31. Juli 1889. Leipzig, Strauch. — 24.
Trzoska, F., Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule. Königsberg, Hartung. — 59.
Turnkalender, illustr. deutscher für 1890. (3. Jahrg.) Hrsg. von H. Lenz. Berlin, Lenz. — 25.
Übungstafeln für das Riegenturnen. 5. verm. und verb. Aufl. Berlin, Mayer & Müller. — 24
Verhandlungen des intern. Kongresses für Ferienkolonieen und verwandte Bestrebungen der Kinderhygiene in Zürich 13. und 14. August 1888. Hamburg, Vofs. — 70.
Verhandlungen der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege zu Berlin. 1889. Berlin, Grosser. — 41.
Verhandlungen der 11. Deutschen Turnlehrerversammlung in Kassel 31. Juli und 1.—3. August 1890. Berlin, Gaertner. — 16.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezbr. 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Berlin, Hertz. — 1. 31.

Vetter, L., Das Stuttgarter Schwimmbad, seine Geschichte, Einrichtung und Bestimmung. Stuttgart, Metzler. — 70.

Wafsmannsdorff, Dr. K., Turnen und Fechten in früheren Jahrhunderten. Heidelberg, Grofs. — 14.

Weck, Dir. Prof. Dr. G., Vor der Entscheidung. Berlin, Friedberg & Mode. — 30.

Weineck, Dr. F., Zur Pflege der Jugendspiele. Sonder-Abdruck aus Heft 8 des PA. — 30.

Weifs, G. A., Die moderne Erziehung. Berlin, Ifsleib. — 60.

Weifs, G. Gfr., Sing- und Sprech-Gymnastik. Berlin, H. Paetel. — 69.

Wennekamp, Sem.-Lehr. H., Turn-Tabellen. 2. verb. Aufl. Paderborn, Junfermann. — 24.

Wingerath, Dir. Dr. Hub., Kurzsichtigkeit und Schule. Berlin. Friedberg u. Mode. — 64.

Zahn, Th., 100 Beispiele über die Wirkung des Gesundheitsturnens auf die Entwicklung des Brustkorbes. Karlsruhe, Braun. — 69.

Umfang.

		Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht und Abkürzungen		8
I.	Schulgeschichte	22
II.	Schulverfassung	52
III.	Deutsch und philosophische Propädeutik	68
IV.	Latein	60
V.	Griechisch	34
VI.	Französisch	46
VII.	Englisch	10
VIII.	Geschichte	60
IX.	Geographie	16
X.	Mathematik	29
XI.	Naturwissenschaft	52
XII.	Zeichnen	8
XIII.	Gesang	21
XIV.	Turnen und Gesundheitspflege	71
Schriftenverzeichnis		64
Umfang		1
	Zusammen Seiten	622

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Dr. theol. **Leopold Witte**
Professor in Pforta.

Berlin 1891.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Ankündigung.

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Dr. Conrad Rethwisch

Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

V. Jahrgang. 1890.

Mitarbeiter: die Herren

Oberschulrat Dr. A. von Bamberg in Gotha (Griechisch). — Professor Dr. H. Bellermann in Berlin (Gesang). — Gymnasialrektor Dr. H. Bender in Ulm (Schulgeschichte). — Realgymnasiallehrer Dr. O. Bohn in Berlin (Geographie). — Professor Dr. C. Euler in Berlin (Turnen und Gesundheitspflege). — Zeichen-Inspektor F. Flinzer in Leipzig (Zeichnen). — Gymnasialdirektor Professor Dr. R. Jonas in Krotoschin (Deutsch und philosophische Propädeutik). — Oberlehrer Dr. H. Loeschhorn in Berlin (Französisch und Englisch). — Oberlehrer Professor Dr E. Loew in Berlin (Chemie und Naturkunde). — Oberlehrer Dr. C. Rethwisch in Berlin (Schulverfassung). — Oberlehrer Dr. E. Schmiele in Berlin (Geschichte). — Realschuldirektor Dr. A. Thaer in Halle a. S. (Mathematik und Physik). — Oberlehrer Dr. H. Ziemer in Kolberg (Latein).

Als **Ergänzungshefte** hierzu:

Evangelische Religionslehre

bearbeitet von

Professor Dr. theol. **L. Witte**
in Pforta.

Katholische Religionslehre

bearbeitet von

Kurat und Religionslehrer **J. N. Brunner**
in München.

Früher sind erschienen: **I.** (1886) 8 M. **II.** (1887) 12 M. **III.** (1888) 12 M. Ev. Rel. 0.60 M. **IV.** (1889) 12 M. Ev. Rel. 0.90 M. Kath. Rel. 1 M.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Dr. theol. **Leopold Witte**
Professor in Pforta.

Berlin 1891.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrafse 26.

Inhaltsübersicht.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Wir entledigen uns zunächst der im vorigen Jahre noch zurückgeschobenen Aufgabe, über das vielbesprochene Büchlein von D. L. Wiese *Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Ein pädagogisches Bedenken* unsere Meinung zu sagen und den damals bereits kundgegebenen Widerspruch zu begründen. Die Forderung des ehrwürdigen Veteranen auf dem Gebiete des Unterrichts, wie er sie S. 46 selbst formuliert hat, geht bekanntlich dahin: „1. Nach der Einsegnung wird den Schülern eigentlicher Religionsunterricht nicht mehr erteilt. 2. Was dafür zur Erweiterung und Vertiefung der religiösen Bildung eintritt, wird nicht in der schulmäfsigen Weise der anderen Gegenstände behandelt, hat keine Einwirkung auf die Versetzung und wird in den Censuren nicht erwähnt. 3. Ebenso wird beim Abiturientenexamen in der Religion nicht geprüft, und in das Abgangszeugnis ein Urteil darüber nicht aufgenommen." — Es wäre überflüssig, bei einem Manne wie D. Wiese noch ausdrücklich darauf hinzuweisen, dafs nichts anderes als das aufrichtigste Wohlwollen für die Pflege des religiösen Sinnes in der Schule ihm die Feder in die Hand gegeben hat, welche diese Vorschläge der pädagogischen Welt in das Gewissen zu schieben bestimmt war. Jede Seite der kleinen Schrift bezeugt es, dafs der Verf. überzeugt ist, der Schule sowohl wie der Kirche einen wesentlichen Dienst mit seinen „Bedenken" zu leisten. Und unter allen Umständen verbleibt ihm das Verdienst, auf eine Anzahl von Mifsständen und Gebrechen in nachdrücklichster Weise aufmerksam gemacht zu haben, die in der That dem Religionsunterrichte, freilich nicht nur auf den höheren Schulen, anhaften. Kein verständiger Religionslehrer wird unwillig den Finger hinwegstofsen, den D. Wiese auf so manchen faulen Fleck im Unterrichtsbetriebe gelegt hat. Die Thatsache ist einmal nicht abzuleugnen, welche

1*

der Verf. mit den Worten kennzeichnet (S. 7): „Betrübend ist es oft bei solchen“ (die einer Aristokratie des Geistes anzugehören glauben) „zu sehen, welch ein verkümmerter oder toter Rest von Religionsunterricht der Jugendzeit ihnen zurückgeblieben ist; wie unwissend und unklar sie sind über das, was das Christentum ist und will, und über seinen geschichtlichen Fortgang; wie ohne Ahnung seiner göttlichen Würde und Hoheit, seiner befreienden Kraft in der Seele und des weiten geistigen Horizontes, den es der Menschheit aufgethan hat.“ Wo namentlich der letztere Mangel vorliegt, da sind zweifellos im Religionsunterricht Versäumnisse und Verschuldungen vorgekommen, die dem einzigartigen Adel dieses Lehrstoffes nicht gerecht geworden sind. Indessen trägt an der irreligiösen Richtung solcher „Geistesaristokraten“ doch wahrlich nicht allein der Fachlehrer die Schuld, der vielleicht in vollkommener Treue, Wärme und Weisheit sein Werk gethan hat. Die sonstigen Schäden unseres höheren Schulwesens, wie sie von mir im vorjährigen Berichte bei der Besprechung der Trosienschen Schrift auf S. 5 erwähnt wurden; der dem Christentum entfremdete Sinn des elterlichen Hauses, und doch wahrlich auch der ganze, von dem gegenwärtigen Unterrichtsminister im Landtage zur Entlastung der Lehrerwelt herangezogene „Zeitgeist“ der Gegenwart, das sind Gewalten, gegen welche auch der für seine Aufgabe begeistertste Religionslehrer oft wie völlig ohnmächtig vergeblich ankämpft. Allein die positiven Vorschläge, durch welche D. Wiese eine Besserung der Lage herbeiführen zu können meint, so zweckmäfsig und empfehlenswert sie auch auf den ersten Blick erscheinen möchten, entstammen doch einem die Wirklichkeit verkennenden Idealismus und beruhen auf unseres Erachtens unzweifelhaft irrigen Voraussetzungen. Die beiden Grundirrtümer, welche der ganzen Schrift und ihren Ausführungen anhaften, sind, um sie kurz zu bezeichnen, eine falsche Auffassung des Religionsunterrichtes selbst in seiner Bedeutung für die gymnasiale Bildung, und die unberechtigte Stellung, welche dem kirchlichen Akte der Konfirmation mit Bezug auf den Religionsunterricht in der Schule zugewiesen wird. D. Wiese fordert, dafs beim Abiturientenexamen „in der Religion“ nicht geprüft werde. Dabei ist ihm eine vielverbreitete, für seinen Standpunkt aber nicht bedeutungslose Verwechslung untergelaufen. „In der Religion“ soll allerdings auch nach unserer Meinung nicht geprüft werden, wohl aber in der Religionslehre. Natürlich hat es auch D. Wiese so gemeint; allein seine Ausdrucksweise ist doch nicht ganz zufällig. Er verkennt in der That, wenn ich recht sehe, die wesentliche Bedeutung der Religionslehre für den Unterricht höherer Schulen. Seine praktischen Anweisungen gehen unterschiedslos darauf hinaus, dem Religionsunterrichte, sowohl in seinem schulmäfsigen Betriebe, wie noch mehr in der freieren Behandlungsweise mit den Konfirmierten, den Charakter des Erbaulichen aufzuprägen. Das ist aber eine Verschiebung der Aufgabe. Der Religionsunterricht soll nicht erbaulich, sondern lehrhaft sein. Dafs bei der Grofsartigkeit des Stoffes erbauliche Momente von selbst kommen und von dem Lehrer

— wenngleich mit der vorsichtigsten Beschränkung! — benutzt werden müssen, versteht sich von selbst. Der Hauptsache nach aber handelt es sich um die Überlieferung eines lehrhaften Stoffes, wie in den übrigen Unterrichtsstunden. Dafs der Gegenstand, wenn er in heiliger Weihe — das ist aber nicht „Salbung“! — behandelt wird, nicht nur den Kopf angeht, sondern mit tausend unsichtbaren Armen nach dem Herzen und Gewissen greift, liegt in seiner göttlichen Natur. Aber die „schulmäfsige“ Methode darf ihm auf der Schule nicht abgestreift werden. Ich erteile, wenn es erlaubt ist vom Persönlichen zu reden, seit vielen Jahren sowohl den Religionsunterricht in der Schule, wie den Konfirmandenunterricht an die Schüler. Der letztere trägt durch und durch erbaulichen Charakter und richtet sich unmittelbar an das Gemüt. Der Schulunterricht ist und bleibt lehrhaft; und dennoch zweifle ich keinen Augenblick, dafs auch in ihm, gerade je strenger auf klares und festes Wissen gehalten wird, eine *οἰκοδομή* im besten Sinne sich vollzieht. Angesichts der Klassizität der Antike, welche der junge Geist in so weitem Umfange vorgeführt erhält, mufs er auch einen tiefen, auf eigenster Kenntnisnahme aus den Quellen beruhenden Eindruck von der unendlich grofsartigen Klassizität des Christentums erhalten. Warum aber soll, wenn nur der Lehrer von der Gröfse seiner Aufgabe erfüllt ist und die in Christo verborgenen Schätze „der Weisheit und der Erkenntnis“ zu heben versteht, warum soll von seinem Unterrichte der schulmäfsige Betrieb ausgeschlossen sein, der dem Schüler die Gleichwertigkeit, ja die unendliche Superiorität dieses Unterrichtsstoffes im Vergleich mit allen anderen in einer ihm geläufigen Form vor Augen führt? Und wenn von D. Wiese über „die Unwissenheit der Gebildeten im Christentum“ geklagt wird, wie soll denn dem Schaden abgeholfen werden, wenn nicht durch Übermittelung eines reichen Mafses von Wissen? Der die höhere Schule verlassende Jüngling mufs die heilige Schrift, das Neue Testament aus eingehendster Beschäftigung, er mufs die Geschichte der christlichen, und den Lehrbegriff seiner Bekenntniskirche so weit kennen, dafs er die kirchliche Gegenwart versteht und auch Verantwortung von seinem Glauben zu geben im stande ist. Sollten alle diese unerläfslichen Wissensobjekte ihm wirklich zu festem und klarem Besitz gebracht werden können, wenn er nur die von D. Wiese in Aussicht genommene eine wöchentliche Stunde nach der Einsegnung erhält, die dem „schulmäfsigen Betriebe“ entzogen ist? Ich fürchte, die Unwissenheit der „Geistesaristokraten“ würde, wenn dem pädagogischen Bedenken Folge gegeben werden sollte, ins Unermefsliche sich steigern. — Die Schwierigkeiten aber mehren sich, wenn an dieser „Stunde“ Schüler der verschiedensten Bildungsstufen gleichzeitig teilnehmen müfsten. Denn solange für die höheren Schulen nicht eine bestimmte Klasse und für diese Klasse nicht ein der Hauptsache nach gleichmäfsiges Alter festgesetzt wird, kann es nicht fehlen, dafs immer wieder jüngere und ältere Schüler zusammen zur Konfirmation kommen. Ich habe einmal Primaner und Untertianer gleichzeitig zur Einsegnung

vorbereitet, und wenn dies auch gewifs ein Mifsstand ist, so kann ihm doch nicht unter allen Umständen vorgebeugt werden. Wie sollte sich nun die Unterweisung dieser geistig so völlig verschieden entwickelten Konfirmierten in jener „freien“ Religionsstunde gestalten? Wie müfste der Meister beschaffen sein, und woher sollte man ihn holen, der den wissenschaftlichen Bedürfnissen — denn diese erkennt auch D. Wiese für die von ihm vorgeschlagene „Stunde“ an — so gänzlich verschiedener Geistesstufen in wirklich befriedigender Weise gerecht würde?

Unser Ergebnis also ist: man verwerte die wohl überlegten und dankenswerten Winke des pädagogischen Altmeisters über die Gebrechen unseres gegenwärtigen Religionsunterrichtes im Rahmen der bestehenden Ordnung und führe mit Gottes Hilfe je länger je mehr den Thatbeweis, dafs unsere höheren Schulen die unvergleichliche Wichtigkeit dieses Lehrgebietes ermessen, aber auch bestrebt sind, ihre Zöglinge mit dem ihnen nötigen Mafse des religiösen Wissens zu bleibender Verwertung im Leben auszustatten.

An diesem Resultate vermag uns auch der *Anhang* zur zweiten Auflage seiner Schrift nicht irre zu machen, in welchem D. Wiese die Angriffe auf seinen Standpunkt zurückweist und seine eigene Position behauptet. „Die Bestreitung von einzelnem,“ sagt er daselbst am Schlusse, „hat mich in meiner Überzeugung von der Richtigkeit des Grundgedankens meiner Vorschläge, wie verschieden er sich auch gestalten möge, und in der Zuversicht, dafs er sich früher oder später Bahn brechen werde, nicht wankend gemacht.“ Wir stehen so, dafs wir einzelnes uns herzlich gern von D. Wiese sagen lassen; von seinem Grundgedanken aber, der Loslösung des Religionsunterrichtes von der Schule, hoffen wir auf das bestimmteste, dafs, solange wir noch christliche Schulen haben, er nie zur Verwirklichung kommen wird.

Wenn auch nicht mit Namennennung, aber doch unter deutlicher Kennzeichnung richtet sich D. Wiese besonders entschieden gegen eine Bestreitung seiner Ansichten, welche Gymnasiallehrer Pastor Albr. Schöler in dem Schriftchen vorgenommen hat *Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien.* Das von Schöler gewählte Motto lautet: „Ich meine aber dies: wer kärglich säet, wird kärglich ernten.“ Der Grundgedanke der Schrift ist: der durch Gewöhnung und Unterricht aufrecht erhaltene, durch und durch religiöse Charakter der alten Reformationsschulen ist unter der Geringschätzung der Religion im rationalistischen Zeitalter preisgegeben, der Religionsunterricht „unter die geringsten Nebenfächer geraten und darunter geblieben bis auf den heutigen Tag: der wundeste Punkt unseres höheren Schulwesens“. Seine Forderung: der Religionsunterricht mufs ein Hauptfach werden; daher nicht nur Wiedergabe der dritten wöchentlichen Stunde an die Quinta, sondern auch Ausdehnung dieser Mehrstunde auf die Quarta; den drei obersten Klassen aber will Schöler nicht weniger als vier wöchentliche Unterrichtsstunden zugewiesen sehen, zwei für die

biblische Litteratur, eine für Kirchengeschichte und eine für Glaubens- und Sittenlehre. Die Leser dieser Jahresberichte wissen, dafs auch der Berichterstatter einer Vermehrung der Unterrichtsstunden für die Religionslehre das Wort redet. Die sächsische Religionslehrer-Konferenz, deren Vorsitz zu führen er die Ehre hat, ist wenigstens um die Rückgabe der dritten Stunde für Quinta gelegentlich der Schulkonferenz in Berlin bei dem Herrn Minister eingekommen, und in einem Separatvotum habe ich um eine gleiche Vergünstigung für Prima zu bitten mir erlaubt. Weder das eine noch das andere hat unter den gegenwärtigen Verhältnissen die mindeste Aussicht auf Erfüllung. Dennoch ist es kein Schade, wenn auf das vorhandene Bedürfnis immer wieder hingewiesen wird. Mit drei Stunden in der Prima wäre es meiner Überzeugung nach vollkommen befriedigt: die Forderung von Schöler geht über das Ziel hinaus. — Auch er hat übrigens der zweiten Auflage seiner Schrift (1891) einen Anhang beigefügt, in welchem er noch einmal mit D. Wiese, aber auch mit den radikal irreligiösen Vorschlägen von Güfsfeldt, „Die Erziehung der deutschen Jugend“ abrechnet.

Wenden wir uns nun den Schriften zu, welche in zusammenhängender Form für den Betrieb des Religionsunterrichts Anweisung geben wollen, so ist im Vorjahre ein Buch von klassischer Bedeutung erschienen, auf welches wir mit besonderer Wärme die Aufmerksamkeit richten möchten. Es ist dies die Schrift von Oberkonsistorialrat D. Karl Buchrucker *Grundlinien der kirchlichen Katechetik.* Mit wenigen klaren Strichen, welche überall die Erlanger und insbesondere die Hofmannsche Schulung verraten, weist der Verf. zunächst in einem allgemeinen Teil der Katechetik ihre Stelle in dem Organismus der kirchlichen Thätigkeit zu. Die letztere hat ihr Subjekt an der Gemeinde der Gläubigen selbst. Die Mittel ihrer Selbstbethätigung sind Wort und Sakrament. Die Schrift ist die mafsgebende Urkunde der Offenbarung und daher Quelle und unbedingte Norm der christlichen Erkenntnis. Den Gewinn ihres Schriftverständnisses legt die Kirche in ihren Bekenntnissen nieder. Das Organ, durch welches die Kirche sich als Ganzes bethätigt, ist das kirchliche Amt. Sie steht mit ihrer Bethätigung in Beziehung 1. zu sich selbst; dies bedingt ihre gottesdienstliche Thätigkeit (liturgische und homiletische); 2. zu ihren einzelnen Gliedern (seelsorgerliche); 3. zu dem nachwachsenden Geschlecht (katechetische); 4. zu der aufserchristlichen Menschheit (missionierende Thätigkeit). Der besondere Teil handelt von der katechetischen Thätigkeit in zwei Kapiteln: die kirchliche Erziehung und der kirchliche Unterricht. Die Kirche erhält das heranwachsende Geschlecht aus der Familie, die zu verchristlichen ist. Vorbedingung und Grundlage der christlichen Erziehung bildet die Taufe, die, sobald eine christliche Familie vorhanden, ihrem Wesen nach Kindertaufe sein mufs. Die erste christliche Erziehung ist Pflicht der Familie; die Kirche tritt nur mittelbar ein, sofern sie Bild oder Schrift darreicht oder aushilfeweise in Krippen, Bewahranstalten u. s. w. dient. Direkter wirkt die Kirche durch

die Schule, in welcher der Lehrer den christlichen Religionsunterricht, der Geistliche die Aufsicht haben mufs. Unmittelbar greift die kirchliche Erziehung in der Konfirmation und im Gottesdienst ein. Bei der Einsegnung fällt dem Verf. das Hauptgewicht auf die Handauflegung, eine Anschauung, die wir nicht teilen. Um so freudiger stimmen wir ihm zu, wenn er sagt: der Gläubige wird in der Konfirmation zum Bekenner; nicht er bedarf ihrer, um seiner Seligkeit gewifs zu sein, wohl aber die Kirche, um ihrer Glieder gewifs und versichert zu werden. Die Weiterförderung erhält der Konfirmierte in der Feiertagsschule, dem Gymnasium, der Realschule, der Töchterschule. Was D. Buchrucker hier über die einzelnen Formen der Schule und ihre religiösen Aufgaben sagt, ist in hohem Grade beherzigenswert. Es stehe hier wenigstens einiges aus dem Paragraphen (24) über die Gymnasien. „Vor allem," heifst es da, „ist der Religionsunterricht so zu erteilen, dafs er für die gesamte, von der Anstalt dargebotene humane Bildung den Untergrund bildet. Bis zur Konfirmation fällt seine Aufgabe mit der in der Volksschule zusammen, von da an wird er Weiterbildung durch Begründung und Vertiefung. Demnach besteht er wesentlich in der Einführung in die heilige Schrift auf Grund des heilsgeschichtlichen Zusammenhangs und Bekanntmachung mit dem Originale derselben. Neben dieser Einführung in die Urkunde der Kirche müssen dann auch noch die Geschichte und schliefslich der zusammenhängende Lehrbegriff der Kirche zu ihrem Rechte kommen. . . . Indem dem ganzen ausgebreiteten Wahrheitsgehalt immer das Verhältnis Gottes zum Menschen in Christo zu Grunde liegt, wird auch das streng geforderte Wissen" (NB!) „nie seinen praktischen und ethischen Charakter verlieren." Und aus den Erläuterungen: „Dieser Unterricht ist ein schweres Stück Arbeit; aber wenn dem Indifferentismus und der Unkirchlichkeit unter den Gebildeten gesteuert werden soll, so mufs hier eingesetzt werden. Geht es nicht anders, so werde er im Amte stehenden Geistlichen getrost übertragen; aber er erscheint weit mehr als organisches Glied des gesamten Unterrichts und imponiert von vornherein den Schülern in höherem Grade, wenn der Religionslehrer zugleich Ordinarius einer Klasse ist." Das zweite Kapitel behandelt den katechetischen Stoff und das katechetische Verfahren. Der Stoff kommt hier nur in seiner Beschränkung für den Katechumenenunterricht zur eingehenden Behandlung. Vorzüglich ist die auf zwölf Seiten gegebene Übersicht der biblischen Geschichte als einer Einheit: das Gnadenverhältnis Gottes zur Menschheit in Jesu Christo, seine alttestamentliche Vorbereitung und neutestamentliche Erfüllung. Der weiteren Erwägung und gründlicheren Erörterung empfiehlt sich der Vorschlag des Verf.'s, für den Konfirmandenunterricht den Stoff auf den „zweiten Teil" des Katechismus, 4. bis 6. Hauptstück, zu beschränken. Als sechstes Hauptstück wird die Lehre von der Beichte angenommen. D. Buchrucker sagt: „Diese drei Hauptstücke geben Gelegenheit, den übrigen Teil des Katechismus, wo es not thut, summarisch zu wiederholen, da die Taufformel das zweite Haupt-

stück in sich schliefst, die Lehre von der Beichte aber ausdrücklich behufs der Selbstprüfung auf die zehn Gebote, somit auf das erste Hauptstück, zurückweist." Es böte sich dabei auch Zeit und Gelegenheit, ausgiebig auf die biblische Geschichte Rückbezug zu nehmen, die Reformationsgeschichte zu berühren und liturgische Aufschlüsse und Andeutungen zu geben (S. 164). Freilich ein Konfirmandenbüchlein in diesem Sinne als Erklärungskatechismus für die letzten drei Hauptstücke wäre erst zu schreiben, könnte aber nicht getadelt, sondern nur begrüfst werden (ebenda). — Ebenso besonnen und lichtvoll handelt endlich D. Buchrucker von der katechetischen Methode: der Handhabung, Verteilung und Aneignung des Stoffes. Jeder Religionslehrer wird in dem schönen Buche nicht nur mancherlei Anregung und Weisung, sondern auch reiche Erquickung finden.

Einer eingehenden Besprechung entzieht sich naturgemäfs, aber soll doch wenigstens an dieser Stelle genannt und empfohlen werden, die bereits im zweiten Jahrgange (seit 1890) erscheinende *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht* von Fauth und Köster (Berlin, Reuther), in welcher über den Unterrichtsbetrieb zum Teil wertvolle Einzelabhandlungen gegeben werden.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

An die Spitze stellen wir ein Buch, das auf dem Titelblatt zwar die Jahreszahl 1891 trägt, aber schon 1890 ausgegeben ist, wie denn auch das Vorwort das Datum 12. Juli 1890 zeigt. Wir meinen das viel umstrittene und angefochtene Buch des geistlichen Inspektors am Kloster Unserer Lieben Frauen zu Magdeburg, Prof. Lic. Bornemann, *Unterricht im Christentum.* Der Verfasser hat es (im Theolog. Litteraturbericht 1891 No. 3) scharf getadelt, dafs ich im letzten Jahresbericht bei der (sehr freundlichen) Besprechung seiner „Schulandachten" die Bemerkung des Vorworts übersehen habe, die Andachten seien „nach dem Texte", d. h., wie er nun erklärt, nach der Reihenfolge der biblischen Bücher geordnet; solche Ungenauigkeiten, die er „mehrfache" nennt, „sollte sich ein Berichterstatter nicht zu schulden kommen lassen". Prof. Bornemann wird sich hoffentlich überzeugen, dafs ich seinen „Unterricht im Christentum" sehr sorgfältig gelesen habe. Auch das Vorwort. Die dort verkündete „Abhängigkeit" des vorliegenden Buches von dem (1881 in zweiter Auflage erschienenen) „Unterricht in der christlichen Religion" seines Lehrers Ritschl wirkte sogar von vornherein sehr bedenkenerregend auf mich; denn Ritschls „Unterricht" mit seinem moralisierend rationalistischen System und der räumlich wie sachlich ungebührlichen Zurück-

stellung der Person Christi ist als Schulbuch auch beim besten Willen nicht recht zu gebrauchen. In der That ist in der Bornemannschen Schrift die Abhängigkeit von Ritschl nirgends zu verkennen, weder was die Methode und den äufseren Aufbau des Lehrganzen, noch was die Behandlung gewisser Lehrstücke im einzelnen betrifft, wo sie zuweilen in ganzen Sätzen und Satzreihen hervortritt. Um so wohlthuender berührt die „Selbständigkeit“. welche sich der Autor nach dem Vorworte seinem Meister gegenüber gewahrt hat. Ich kann nicht anders, als der freudigen Versicherung Ausdruck geben, dafs ich den Bornemannschen „Unterricht im Christentum“ mit von Paragraph zu Paragraph steigendem Interesse gelesen habe und seiner Behandlung eine im grofsen und ganzen zustimmende Beurteilung widerfahren lassen kann, wenngleich im einzelnen selbstverständlich abweichende Meinungen ihr Recht behalten müssen. Um sofort den bedeutsamsten Vorzug des Buches hervorzuheben, so besteht er in der entschiedenen und mit wohlthuender Konsequenz durchgeführten Centralstellung, welche der Person Jesu im Lehrganzen eingeräumt wird, so sehr, dafs sie die ganze Einteilung beherrscht, mögen auch dadurch befremdende und nicht immer sich selbst rechtfertigende Verschiebungen von der gewöhnlichen Ordnung der Lehrstücke sich ergeben. Der Ausgangspunkt wird davon genommen, dafs in Christo das höchste Gut und die vollkommene Religion zur Offenbarung gelangt ist. Er ist der König des Gottesreiches, das, in Israel vorbereitet, in der Ewigkeit seiner Vollendung entgegengehend, durch ihn auf Erden verwirklicht und in die Welt, mit ihren natürlichen und sittlichen Gegensätzen gegen das Himmelreich, hineingebaut wird. Erst in Christus und durch Christus erkennen wir Gott als unseren Vater, als den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, so dafs die Lehre von Gott nebst allem, was sonst im Anschlusse an den ersten Artikel zur Behandlung zu kommen pflegt, hier erst nach der Eschatologie und der Christologie seine Stelle findet. Der durch den heiligen Geist in der Kirche vermöge der Gnadenmittel bewirkte Heilsbesitz des Einzelnen, sowie die sittliche Verwertung und Ausgestaltung des Heils im Gemeinschafts- und Personenleben der Christen und damit eine christliche Ethik im Auszug bildet den Schlufs der Darstellung. In einem Rückblick wird über die Quellen und über die Schranken der christlichen Erkenntnis gesprochen, sowie die einheitliche Zusammenfassung des Evangeliums in der Lehre von der Dreieinigkeit kritisch beleuchtet. Dies der Rahmen, in welchen der Verf. seinen Unterricht im Christentum einfügt. Die Art der Behandlung im einzelnen ist durchweg fesselnd und erwärmend. Da öffentliche Blätter und Zeitschriften (Kreuzzeitung, Reichsbote, Kirchliche Monatsschrift) in unverantwortlicher Parteibefangenheit den Standpunkt des Verfassers als einen mehr oder minder unbiblischen und unkirchlichen bemängelt haben, so werde hier noch einmal hervorgehoben, wie klar und bestimmt sich der Verfasser zu der Gottessohnschaft Christi und der Thatsächlichkeit seiner leiblichen Auferstehung bekennt. Es heifst z. B. S. 91: „Der

Glaube an die Gottheit Christi ist in gewissem Sinne die Summe des ganzen Evangeliums, das Ziel und der ganze Inhalt des Christenlebens. Seine Merkmale sind dieselben wie die des Glaubens an die Gottheit des himmlischen Vaters, nämlich: a. die Gewifsheit, dafs er einzigartig, nicht zur „Welt“ gehörig, unser Herr und Herrscher über alle Welt ist, so dafs wir ihm lediglich empfangend gegenüberstehen und in ihm von Gott selbst beherrscht werden; b. das Vertrauen zu ihm; c. die Gewifsheit, von ihm, durch ihn und um seinetwillen die Vergebung der Sünden zu haben; d. das Gebet zu ihm, und e. der Wandel nach seinem Willen.“ Und S. 87: „Die Auferstehung Jesu Christi ist das notwendige Gegenstück zu seinem Tode, sein abschliefsender Sieg über alle feindlichen Mächte, die göttliche Anerkennung seiner Messianität, der grundlegende Akt seiner Erhöhung in seine gegenwärtige Herrschaftsstellung als der Sohn Gottes in Kraft (Röm. 1, 4), die Bürgschaft für seine Herrschaft über Lebendige und Tote (Röm. 14, 8 und 9), das Siegel für alle durch Christum gegebenen Güter, Rechte und Verheifsungen, insonderheit für die Sündenvergebung und die künftige Auferweckung, die verpflichtende Grundlage zu einem neuen Leben der Gläubigen im Geist (Röm. 6), die entscheidende Thatsache für die Wirklichkeit, Überweltlichkeit und Ewigkeit des Gottesreiches, der Ausgangspunkt aller apostolischen Mission und evangelischen Predigt.“ Kann man klarer und überzeugter reden?! Allerdings hält B. von der blofs geschichtlichen, verstandesmäfsigen Annahme der Auferstehung, wie von der Annahme anderer religiöser Thatsachen nicht viel; und darauf mag jenes Mifsverständnis mit beruhen. Er sagt (S. 86): „Das Fürwahrhalten der geschichtlichen Thatsache der Auferstehung Jesu ist noch keineswegs der christliche Glaube an die Auferstehung Jesu Christi. Dieser wirkliche Glaube an die Auferstehung Jesu Christi hat vielmehr seine Merkmale und seine Probe daran, ob der Glaubende aus der Gewifsheit, dafs Jesus nach seinem Tode in ein neues, ewiges Leben versetzt und als Lebendiger den Gläubigen offenbar geworden ist, nun auch dauernd a. den vollen religiösen Heilsbesitz schöpft und im täglichen Christenleben sich immer wieder zu eigen macht, und b. die sittlichen Forderungen zieht, d. h. die Pflichten und die Kraft eines neuen, sittlichen, reinen Lebens übernimmt und gewinnt; Röm. 6 und 8.“ Ist denn aber diese fortwährende Beziehung der Heilsthatsachen auf die religiöse Aneignung und sittliche Verwertung durch die christliche Persönlichkeit ein Mangel, oder nicht vielmehr ein besonderer Vorzug, und gehört sie nicht recht eigentlich zu den Lichtseiten der hier befolgten Methode? Zu den letzteren rechne ich auch die vorsichtige Behutsamkeit, mit welcher der Verf. zu der lehrhaften Ausbildung und Systematisierung der Schriftaussagen von seiten der späteren kirchlichen Theologie Stellung nimmt. Die reinliche Scheidung zwischen klarer Schriftaussage und spekulativer und systematisierender Menschenzuthat ist nicht etwas Subjektives und Willkürliches, sondern unbedingtes Recht und verbürgte Pflicht der Christenheit, zumal der evangelischen. Dies ernstlich betont und einen Versuch einer

solchen Scheidung gemacht zu haben, ist ein entschiedenes Verdienst des Prof. Bornemann. Über die Grenzen der biblischen Aussage und der menschlichen Formulierung kann man verschiedener Meinung sein. Das erklärt auch die zum Teil so abfällige Kritik über das B.'sche Buch. Er bekennt sich weder zu der Augustinschen Erbsündenlehre, noch zu der nicänischen oder athanasianischen Fassung des Trinitätsdogmas. Die Anselmsche juristische Rechtfertigungstheorie verwirft er ebenso, wie die vom menschlichen Rechtsgebiete hergenommene Vergeltungstheorie im Begriff der Strafe für den göttlichen Haushalt. Doch hebt er bei seiner Kritik der betreffenden Lehrausbildungen immer geflissentlich hervor, wie die kirchlich acceptierte Fassung zu ihrer Zeit nicht nur die wissenschaftlich reifste Form gefunden, sondern auch die religiösen und sittlichen Interessen sorgfältiger gewahrt hat, als die entgegenstehenden häretischen Formeln. Nur bestreitet er die Gleichartigkeit jener Formeln mit ihren biblischen Grundlagen und die Versagung des Rechts, für andere Zeiten andere und mehr biblische Formulierungen zu suchen. — Wir haben uns mit der dogmatischen Stellung des Buches ausführlicher beschäftigt, als dies sonst in den Jahresberichten geschehen ist. Aber wir glaubten dem Verf. diese Rechtfertigung gegenüber unbegründeten Angriffen einer sonst dem Berichterstatter näherstehenden Parteipresse schuldig zu sein. Aus dem Gesagten ergiebt sich, dafs wir das eingehende Studium des B.'schen Buches jedem Religionslehrer nur auf das angelegentlichste empfehlen können. Es wird wissenschaftlich klärend und anregend, aber auch religiös erwärmend und ethisch befruchtend wirken. Als Lehrbuch für den Unterricht selbst aber würden wir es nicht für geeignet halten. Nicht einmal als stillen Begleiter für den Lehrer. Die Anordnung hat bei allem auf den ersten Blick Ansprechenden doch ihre erheblichen Bedenken, und der Stoff ist so überaus reichhaltig, dafs er nur zu einem Viertel oder Achtel in der Prima behandelt werden könnte, wenn in dieser Klasse auch noch die zusammenhängende Lesung neutestamentlicher Schriften zu ihrem Rechte kommen soll. Keinenfalls aber als Lehrbuch für den Schüler. Nicht als ob ich den Primanern unter allen Umständen die mancherlei Anstöfse erspart sehen möchte, welche die Behandlungsweise des Verfassers im vorliegenden Buche etwa geben möchten. Unsere wissenschaftlich gebildete Jugend mufs sowohl von der Existenz einer biblischen Kritik, wie von dem Rechte, die formulierten Kirchenlehren an der Schrift zu messen, etwas wissen. Sie mufs es bei sich zur unverlierbaren Gewifsheit werden lassen, dafs auch die kühnste Kritik die Thatsachen des christlichen Heils nicht antasten oder untergraben kann; dafs aber auch die Geheimnisse des Reiches Gottes viel zu unermefslich und tief sind, als dafs menschliche Sprache sie in völlig adäquate Formen giefsen könnte. Was aber das B.'sche Buch m. E. von dem Schulgebrauche in der Klasse ausschliefst, ist der für einen Primaner, auch wenn er zu den gefördertsten gehörte, viel zu umfassende Inhalt desselben und gerade die durch die Bestreitung der theologischen Formulierungen herbeigeführte theologische Färbung des

Buches, welche es selbst gebildeten Laien höherer Jahre und reicherer Erfahrungen schwer machen mufs, dem Verf. überall zu folgen und Recht und Unrecht seiner Ausführungen abzumessen. Dagegen glaube ich allerdings, dafs, wie hervorgehoben worden, die Religionslehrer für ihre eigene Orientierung und auch für die Belebung des Unterrichts im Einzelnen aus der B.'schen Schrift den mannigfaltigsten Nutzen ziehen können.

Die bisherige Ausführlichkeit in der Besprechung wird wohl durch die Thatsache entschuldigt werden, dafs die Schriften von Wiese und Bornemann die öffentliche Kontroverse in weitem Umfange erregt haben, die Buchruckersche Katechetik aber durch ihren inneren Wert eine grofse hervorragende Berücksichtigung verdiente. Im folgenden werden wir uns bei den meisten Werken kürzer fassen können.

Das nunmehr bereits in der 38. Auflage vorliegende Hollenbergsche *Hilfsbuch für den evangelischen Unterricht in Gymnasien* ist von den Söhnen des Verfassers einer vollständigen Revision unterworfen und im Neudruck erschienen, da die bisherigen Stereotypauflagen die nötig gewordenen Verbesserungen und Zusätze nicht mehr aufzunehmen vermochten. Die Brauchbarkeit des bewährten Buches hat sich dadurch nur gesteigert. In der Kirchengeschichte ist die „Lehre der zwölf Apostel“ ausgiebig verwertet, und sind die Ereignisse der letzten zwei Jahrzehnte in ausreichendem Mafse nachgetragen. Die Beachtung des „sittlichen Lebens“ könnte in den einzelnen Perioden eine eingehendere sein. Der Spruchkanon zum Katechismus dürfte, zumal bei den Geboten, gekürzt, beim zweiten Artikel um ein bedeutendes vermehrt werden. Die Lieder, da es sich nicht um ein Schulgesangbuch handelt, sind auch noch zu zahlreich; 55 Lieder sind als Lernstoff zu viel. Im übrigen wird das Hilfsbuch seine hervorragende Bedeutung behalten; die Behandlung der biblischen Geschichte ist klassisch.

Nicht als Hilfsbuch, sondern als *Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Gymnasialklassen* führt sich die Arbeit von Prof. Dr. Stier in Neuruppin ein. Es soll nach der Vorrede „nicht mehr enthalten, als in der für den Unterricht bestimmten Zeit bewältigt werden kann“. Als Lehrbuch stellt es sich die Aufgabe, durch immer wiederholte, in neuer Zusammenstellung gegebene Vorführung des Stoffes den Schüler darin heimisch zu machen, auch als Hilfsmittel für das Abiturientenexamen zu dienen. Katechismus, Kirchenlieder und Kirchenjahr fehlen, weil die Hilfsbücher der unteren Klassen noch besessen werden. Und in der That zeichnet sich die Schrift durch knappe, kurze und präzise Form aus; ein Zuviel ist nur an einzelnen Stellen zu vermerken. In 30 Paragraphen wird das A., in 21 das N.T. behandelt; zuerst die Geschichte, dann die Schriftdenkmale. Für die Geschichte Israels wäre eine gröfsere Gliederung wünschenswert gewesen; sie findet sich nur bei der Übersicht des Inhalts der einzelnen Bücher; ohne Mittelüberschriften, welche den Gang des Reiches Gottes kennzeichneten, führt der Verfasser von der Schöpfung bis zu „den Juden unter griechischer und

römischer Herrschaft.“ In § 2 ist es irreleitend, die Lust als den Anfang der Sünde zu bezeichnen; auch auf S. 144 in der „Glaubenslehre“ heifst es: „Die Sünde beginnt mit der Lust.“ Sie beginnt vielmehr mit der Störung des Verhältnisses zu Gott im Unglauben. Gesucht ist die Erklärung: die Akazienstämme in der Umzäunung des Vorhofes bedeuteten das zum Guten unfruchtbare Volk, die weifsen Umhänge die göttliche Gemeinschaft (S. 18). Auch die Farbenskala (ebenda) erscheint uns willkürlich aufgefafst: allmähliche Erhebung aus dem Reiche der Finsternis ins Licht. Vortrefflich ist die Verwebung der prophetischen Zeugnisse in die Geschichte Israels. Der Inhalt der biblischen Bücher ist in der hier vorliegenden Ausführlichkeit hoffentlich nicht als Lern-, sondern nur als Nachschlagestoff gemeint; sonst wäre entschieden mehr gegeben, „als in der für den Unterricht bestimmten Zeit bewältigt werden kann“. Der zweite Abschnitt handelt vom Neuen Testament. Ob in dem Leben Jesu nicht mehr einzelne Wunderthaten hätten angeführt werden müssen? Auf S. 82 wird gesagt: „er heilte Kranke, Gichtbrüchige, Blinde, Stumme, Besessene“; sonst kommen nur das Wunder zu Kana und die Speisungen zur Besprechung. Trefflich ist auch hier wieder die Hineinarbeitung der paulinischen Briefe mit ihrem wesentlichen Inhalte in die Apostelgeschichte. Der dritte Teil enthält auf nur 6 Seiten die Glaubenslehre; dazu aber kommen nicht weniger als 190 Anmerkungen mit zum Teil vorzüglich ausgesuchten Citaten und zu tieferem Nachdenken anregenden Winken. Dafs in dem kurzen Text der Paragraph, der von „Gott an sich“ handelt, zwei volle Seiten umfafst, deren eine den Beweisen für sein Dasein gewidmet ist, während von der „Person“ und den „Ämtern Christi“ auf nicht ganz einer Seite gesprochen wird, ist doch ein gar zu auffallendes Mifsverhältnis. Übrigens hat Jesus sein Wort: „Die Schrift kann nicht gebrochen werden“, keineswegs von dem „wohlgeordneten Ganzen“ gesagt, von dem der Verfasser auf S. 139 als von der „Bibel“ redet, und „dessen normative Autorität“ durch diesen Ausspruch anerkannt worden sei; solche Ungenauigkeiten im Ausdruck durften nicht vorkommen. Auf fast 100 Seiten giebt der vierte Abschnitt die Kirchengeschichte. Die Entwickelung der Dogmen ist fast zu eingehend behandelt; sonst ist die Auswahl des Stoffs verständig getroffen. Als ein ungenauer Ausdruck fällt auf S. 174 der Satz auf, dafs das Apostolikum „die Dreiheit Gottes“ aussage; es heifst doch eben nicht, wie der Verfasser behauptet: Gott der Vater, Gott der Sohn und Gott der heilige Geist. Irreführend ist auch die Überschrift „Der Klerus“ für die von den Aposteln eingesetzten Gemeindevorsteher (S. 175). Fehlen konnten in einem Lehrbuche für Schüler die Monophysiten, Monotheleten, Berengar, Gottschalk, Petrus Lombardus. Auch zum Kirchenliede sind viel zu viel Verfasser genannt worden. Der neuesten Zeit ist hinreichende Berücksichtigung zu teil geworden. Eine vielleicht immer noch zu ausgedehnte Symbolik schliefst als fünfter Abschnitt auf 35 Seiten das Buch.

Mit viel Fleifs und hingebender Wärme ist Ernst Meinkes zwei-

bändiges *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen* gearbeitet. Der erste Teil enthält die Heilsgeschichte des A. und N.T. nebst Bibelkunde; der zweite die Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre. Da es dem Verfasser der Behandlung der heiligen Geschichte vor allem darauf ankommt, die Entwicklung der Heilsgeschichte in ihr nachzuweisen, so hat er nach der „Darbietung“ des „Biblischen Berichts“, der nur in überschriftartigen Sätzen oder Wörtern den Stoff zusammenstellt, und nach den „Zur Erläuterung“ gegebenen ausführlicheren Bemerkungen hinter jede Geschichte unter C. eine Reihe von „Religiös-sittlichen Gedanken“ gestellt, welche die Bedeutung der Begebenheit für das Reich Gottes hervorheben sollen. Es finden sich darunter zahlreiche verständige und brauchbare Winke, welche zu weiterem Nachdenken anregen; aber da auch die „Erläuterungen“ zum Teil schon recht weitgehende theologische Zuthaten und Auseinandersetzungen enthalten, so kommen viele Wiederholungen vor, und die Häufung von lauter einzelnen, unter Zahlen rubrizierten „Gedanken“, die im Texte verborgen liegen oder ihn erläutern sollen, wirkt mehr zerstreuend als sammelnd. In der Besprechung des Sündenfalls z. B. heifst es „zur Erläuterung“ unter 2: „Der Versucher ist der Teufel, der sich in Ermangelung von Menschen (??) der listigen Schlange bedient. . . . Der Mensch kommt durch Verführung zum Fall. Die erste Sünde äufsert sich in Ungehorsam; ihre Wurzel ist Egoismus (Ichsucht).“ Das sind doch „religiös-sittliche Gedanken“! Unter dieser Überschrift aber kommen nun noch folgende Ideen zur Aussprache: 1. Eine Versuchung war für den Menschen sittlich notwendig. 2. In Adam und Eva sündigt das ganze Menschengeschlecht. 3. In der Strafe Gottes liegt zugleich die Gnade beschlossen. 4. Die Folge der Sünde ist der Tod, a. der geistliche, b. der leibliche, c. der ewige Tod. 5. Christus hat uns erlöset von der Sünde, vom Tode und von der Gewalt des Teufels. Oder „Zur Erläuterung“ der Geschichte Josephs: „Warum führte Gott die Kinder Israel aus dem (es steht da: das) verheifsenen Lande Kanaan nach Ägypten: a. Politischer Gesichtspunkt (aus der Familie sollte ein Volk werden), b. Gesichtspunkt der Kultur (das Volk sollte von den Ägyptern allerhand lernen), c. Ethischer Gesichtspunkt (es sollte durch Leiden geläutert werden).“ Unter den „religiös-sittlichen Gedanken“ steht dann noch: 1. „Die Geschichte Josephs giebt ein deutliches Bild von Gottes Weltregierung im grofsen wie im kleinen.“ 2. „Für unsere Lebensführungen gilt das Wort: ich weifs, wen du willst herrlich zieren u. s. f.“ 3. Joseph ein Typus auf Christum. 4. In der Weissagung 1. Mos. 47, 10 ist der Kreis, aus welchem der Messias hervorgehen soll, bereits enger gezogen: Stamm Juda.“ Aus diesen Beispielen wird hervorgehen, wie die Besprechung in einer Sammlung von lauter Notizen besteht und ohne fortlaufende Erörterung das Ganze zerstückt und zerhackt wird. Auch ist in den Zuthaten so viel gegeben, dafs es unmöglich alles zur Verwendung im Unterricht kommen kann. Dabei läuft doch oft auch Schiefes und Unklares unter. Als

„Stufen der Abgötterei“ werden § 6 genannt: 1. „Die Verwechselung des Geschöpfes mit dem Schöpfer, da ersteres an letzteren erinnert“ = Pantheismus; 2. „Die grofsen Himmelskörper, vor allem Sonne und Erde, Mond und Sterne werden personifiziert und als selbständige Gottheiten verehrt“ = Sabäismus, Polytheismus u. s. w. Die Folge mufste die gerade umgekehrte sein, da der Pantheismus erst eine philosophische Reaktion gegen den Polytheismus ist. Von der Parabel oder dem Gleichnis lautet die Erklärung auf S. 122: „Es enthält zwei miteinander verglichene Dinge und ihren Vergleichungspunkt (tertium comparationis). Letzteren zu suchen ist oft die Aufgabe des Lesers.“ Das kann man doch nimmermehr eine Definition des Gleichnisses nennen! Wodurch unterscheidet sich denn die Parabel von der Fabel, vom Märchen, vom blofsen Bilde? Am Ende der alttestamentlichen Geschichte giebt der Verfasser in § 62 eine „Zusammenstellung der religiös-sittlichen Gedanken des alten Testaments“. Da heifst es: A. Die Lehre von Gott. 3. „Die Dreieinigkeit Gottes mufs um des Monotheismus willen unter einem leicht irregeleiteten Volke zurücktreten;“ doch finden wir „Anfänge und Keime“ der Lehre von der Dreieinigkeit. Das ist doch ein Ausgehen von neutestamentlichen oder kirchlichen Ideen, aber nicht eine „Zusammenfassung alttestamentlicher Gedanken“! – Die zweite Abteilung enthält im Anschlufs an die Apostelgeschichte die Geschichte der Pflanzung der Kirche durch die Apostel in drei Abschnitten mit den Überschriften: 1. „Das Evangelium in Jerusalem,“ 2. „Verbreitung des Evangeliums von Jerusalem nach Antiochien in Syrien,“ 3. „Ausbreitung des Evangeliums von Antiochien nach Rom.“ Ein vierter Abschnitt ist überschrieben: „Die Wirksamkeit der übrigen (?) Apostel“; ein fünfter giebt die neutestamentliche Bibelkunde, wo die Behandlung der Offenbarung Johannis einen für die Schule viel zu breiten Raum einnimmt, 6½ Seiten gegen 2 Seiten für den Hebräer- und 6 Seiten für den Römerbrief. — Der zweite Band behandelt zuerst die Kirchengeschichte. Gleich der zweite Paragraph „Die christlichen Gemeinden der ersten Jahrhunderte“ beginnt mit der für das apostolische Zeitalter unrichtigen Behauptung: 1. Leitung. Zur Leitung der einzelnen Gemeinden waren Presbyter (durch die Apostel?) eingesetzt worden, „von denen einer, der Bischof (= Aufseher) des Lehramtes wartete und bald unter den anderen eine hervorragende Stellung einnahm.“ Dann heifst es weiter: „Gemeindeämter. Die bischöfliche Gewalt tritt in den einzelnen Gemeinden schon im 3. Jahrhundert bedeutend hervor. Der Stand der Geistlichen unterscheidet sich von dem der Laien.“ Für welche Zeit gilt das denn? doch nicht für die apostolische! § 28, in der zweiten Periode (800—1517), wird gehandelt (nach den Bettel- und Ritterorden und vor den Paragraphen über die kirchliche Wissenschaft, Scholastik, Mystik und Reformatoren vor der Reformation) von „den beiden Grundsätzen der katholischen Lehre (Formal- und Materialprinzip)“ und beide werden verschieft dargestellt: „Die Tradition ist es, welche das Forschen auf kirchlich-religiösem Gebiet begrenzt und die Form bestimmt, innerhalb deren (so!) es

sich zu bewegen hat, um vor Willkürlichkeiten geschützt zu sein. Wir nennen sie deshalb das Formalprinzip der katholischen Kirche. . . . Wir nennen den Pelagianismus, weil er den Mittelpunkt der katholischen Heilslehre bildet, das Materialprinzip der katholischen Kirche." Warum wird die reformierte Kirche nur in der Schweiz und England und nicht auch in Frankreich und den Niederlanden besprochen? — Die „Glaubens- und Pflichtenlehre" ist sehr ausführlich behandelt. Aber auch hier treffen wir gleich im Beginn auf unklare und verschiefte Behauptungen. Religion ist Hingabe an Gott. Unter 2. „Christliche Religionslehre" heifst es wörtlich: „Des Christen Hingabe an Gott durch die Vermittelung Jesu Christi findet ihre Berechtigung (?!) in der heiligen Schrift. Dieselbe bezeugt sich demnach (!) jedem Gläubigen als Gottes Wort." In § 65 findet sich der befremdliche Satz: „In der Eigenschaft (?) der göttlichen Liebe liegt die Notwendigkeit (!) der Weltschöpfung beschlossen. Und so beginnt die Urkunde der Offenbarung denn auch mit einem Akt der göttlichen Liebe, mit der Schöpfung." S. 119 steht Tradutianismus statt Traducianismus. Mifsverständlich ist: „Dafs es Schutzengel giebt, ist nach der heiligen Schrift unzweifelhaft, ihre Anbetung aber ist verboten" (S. 132). § 75: Er wohnte unter uns = Stand der Erniedrigung; § 76: Wir sahen seine Herrlichkeit = Stand der Erhöhung. In der Pflichtenlehre wird unterschieden: 1. Selbstpflichten (!), 2. soziale Pflichten, 3. die Pflicht und die sog. Mitteldinge. Auch über die leibliche Auferstehung wird Ungenügendes gesagt; sie mufste viel tiefer begründet werden. — Es ist schade, dafs die gute Gesinnung und das ernste Bestreben, Tüchtiges und Erschöpfendes zu geben in dem Buche mit so viel Ungenauigkeit und Mangel an logischer Schärfe sowie an Präzision im Ausdrucke verbunden ist.

In wohlthuendem Gegensatze zu dieser Zersplitterung des Stoffes in lauter einzelne Gedanken und Notizen steht der ruhige Flufs und die abgeklärte Durchsichtigkeit der Darstellung in K. R. Hagenbachs vortrefflichem *Leitfaden zum christlichen Religionsunterrichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, 7. Auflage, durchgesehen und teilweise umgearbeitet von Prof. Dr. S. M. Deutsch. Der Verf. hat sein Buch hauptsächlich für Jünglinge unmittelbar vor dem Abgange zur Universität und zwar nicht blofs für künftige Theologen, sondern namentlich auch für solche, die später in anderen höheren Berufskreisen sich bewegen, bestimmt. Ich bin überzeugt, dafs diejenigen, welche in dieser Vorbereitungszeit auf die Universität das Hagenbachsche Buch liebgewonnen haben, es auch in den „höheren Berufskreisen" ihres späteren Lebens mit Freuden wieder und wieder lesen werden. Man kann es jedem gebildeten Christen, Männlein und Fräulein, mit gutem Gewissen auf das wärmste empfehlen; der Geistliche sollte es nicht von seinem Schreibtische lassen. Der Anfang (Religion und Offenbarung, dem sich der Inhalt der hl. Schrift, die Kirche und ihre Geschichte, die christliche Glaubens- und Sittenlehre anschliefst) ist etwas hoch gehalten, oder richtiger tief, aus christlicher Erfahrung heraus, geschöpft; aber von Anfang bis Ende bekommt man

unablässigen Anlafs zum Nachdenken und Hilfe zum Zurechtfinden. Im Begriffe der Offenbarung wird nicht genug geschieden zwischen manifestatio und inspiratio; der Verf. redet immer von der „Sprache“ der Offenbarung; als ob diese Sprache nicht überwiegend Geschichte wäre! Nur in einer Anmerkung S. 22 ist das richtige Verhältnis (wohl vom Herausgeber) ausgesprochen: „Streng genommen kann man nicht sagen, die Bibel sei die Offenbarung oder sie sei das Wort Gottes, sondern sie enthält die Zeugnisse und Thatsachen der Offenbarung“ — und ist, setzen wir hinzu, in dieser ihrer Beschaffenheit als Urkunde der Offenbarung, von göttlich legitimierten und qualifizierten Zeugen geschrieben, allerdings „Gottes Wort“ für die Menschheit. Die kurzen Inhaltsangaben für die einzelnen Bücher der Bibel sind immer vortrefflich und ohne pedantisch zu sein erschöpfend und lehrreich. Den gröfsten Schatz des Leitfadens aber bilden in allen seinen Teilen die überaus reichen, geist- und gemütvoll ausgewählten Citate aus der ganzen Weltlitteratur, die den Text begleiten; die klassische Heidenwelt, die Kirchenväter, die Denker und Dichter aller Völker; evangelische und katholische Theologen, lebende und verstorbene, mit Vorliebe französisch redende Zeugen für die Wahrheit, — sie alle sind hier vereint und bilden einen duftenden Kranz edelster Geistesblüten, die sich ums Kreuz Christi und der Kirche schlingen. Die überraschendsten testimonia veritatis kommen hier friedlich zusammen. Der Abrifs der Kirchengeschichte enthält alles Notwendige; vielleicht konnten mehrere Kirchenväter und Scholastiker fehlen, und dafür die Geschichte Calvins und seiner reformatorischen Erfolge etwas eingehender besprochen werden; Calvin tritt noch hinter Zwingli bei Hagenbach zurück. Die christliche Glaubens- und Sittenlehre bespricht die Lehre von Gott, vom Menschen, von Christo und seinem Heil, die Heilsordnung, die Hoffnungen und Verheifsungen des Christentums, — alles in edelstem Sinne positiv und biblisch, warm und überzeugt, und dabei doch nüchtern und gesund, ohne Übertreibung und Härte, — kurz ein Buch für Jung und Alt gleich geeignet und eine Schatzkammer zur unaufhörlichen Bereicherung von Kopf und Herz.

Sehr verschieden von den bisherigen nach Art und Bestimmung sind die nunmehr zu besprechenden Schriften. Wir stellen an die Spitze Dr. Holzweissigs *Repetitionsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.* 9. Aufl Ein Wiederholungs-, aber kein Lehrbuch, eine Menge Stoff enthaltend und übersichtlich und praktisch geordnet. Vielleicht konnte auch für Primaner- und Abiturientenrepetition noch manches gestrichen werden. Wer fragt nach Jarmuk und Arnon, nach Dothan, Thirzah, Caesarea Stratonis, Nob, Michmas, nach sämtlichen Königen der geteilten Reiche! Soll's ein Nachschlagebuch für alles sein, nun, dann möge auch das Überflüssige geduldet werden. Das Heft umfafst 1. Bibelkunde, 2. Geschichte der christlichen Kirche, 3. Ev. Glaubens- und Sittenlehre. Der 2. Abschnitt ist völlig gleichlautend mit dem im vorigen Jahre besprochenen „Grundrisse der

Kirchengeschichte"; auf die dort S. 26 des Jahresberichtes gemachten Bemängelungen weise ich hier ausdrücklich noch einmal hin. Auch die Glaubens- und Sittenlehre enthält eher zu viel als zu wenig. Dankenswert sind die mancherlei Hinweisungen auf die ethische oder intellektuelle Bedeutung einzelner Kirchenlehren, z. B. bezüglich der Trinitätslehre: „Die Kirchenlehrer haben nicht gemeint, durch diese Bestimmungen die Trinität zu erklären; sie wollten nur falsche Anschauungen abwehren" (S. 112). Ebenso die trefflichen Bemerkungen über die Lehre vom Teufel S 114

Kürzer, schematischer, nur als Anhalt für häusliche Repetition ist bestimmt das *Repetitionsbüchlein (zugleich Materialiensammlung) für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen* von Dr. H. Kratz, 2. verb. Auflage. Alles nur skizzen- ja notizenhaft behandelt, aber für den Zweck: „bis zum Abschlufs des Unterrichts in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen auszureichen", wohl brauchbar. Kleinere Ausstellungen seien für eine weitere Auflage gestattet. In dem Schema über die 10 Gebote mufsten das zweite und achte Gebot als gegen die Zungensünden gerichtet, und das darin Geforderte nicht als zu den religiösen und sittlichen „Handlungen" gehörig aufgeführt werden, Jehoschuah = „des Seienden Hilfe" ist eine geschmacklose Übersetzung, die auch S. 10 für den Namen Jesus wiederkehrt. Nicht nur die „in England gedruckte", sondern auch die in anderen Ländern von der Britischen Bibelgesellschaft besorgten Bibeln enthalten die Apokryphen nicht. Warum nach dem Abschnitte „Apokryphen" auf S. 8 im Anhang S. 19 noch einmal ausführlich von den Apokryphen geredet wird, ist nicht ersichtlich; auch hat die Vulgata diese Bücher keineswegs „als Anhang". Über den Inhalt der paulinischen Briefe konnten doch wohl einige Winke gegeben werden, und nicht blofs über Zeit und Ort der Abfassung. Von der Offenbarung Johannis zu sagen: „Die Auslegung mancher Teile ist noch strittig", und dann nur den Inhalt von Kap. 1—3, 20 und 21 zu geben, erscheint auch nicht als ganz gehörig. Die Zahlen 553 und 680 in der Kirchengeschichte konnten mit dem dazu gehörigen Texte recht wohl fehlen. Zwingli ist schon 1516 und nicht 1517 reformatorisch predigend aufgetreten. Als der schwächste Teil erscheint die Glaubens- und Sittenlehre, welche allerdings — der gewählten Form entsprechend — ganz schematisch und doktrinär behandelt ist. Der Verfasser bringt nicht weniger als acht Beweise für das Dasein Gottes. Die Sittenlehre umfafst 13 der 106 Seiten des ganzen Büchleins und giebt, völlig nach Aristoteles und Schleiermacher, eine umfassende Güter-, Tugenden- und Pflichtenlehre, während die schlichte Grundlage, welche der Dekalog für die Ethik der Schule bieten könnte, unbenutzt geblieben ist.

Ein geradezu gefährliches Buch für bornierte Köpfe und sogenannte Examenreiter ist Dr. Herm. Hoffmeisters *Examen-Katechismus*, Heft I Religionswissenschaft. Ein Repititionsbuch für Abiturienten, Schul-

amtskandidaten und Aspiranten der Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. 2. gänzlich umgearbeitete und somit (?) wesentlich verbesserte Auflage. Nach dem Umschlage hat der Verf. noch 6 andere Hefte dieses Examenskatechismus herausgegeben. Das Schema von Frage und Antwort ist oft auf die kompliziertesten Fälle angewendet, als könne es gar nicht anders sein. Z. B. Frage 15: „Welche zwei (!) Ursachen haben das jüdische Volk zu Grunde gerichtet?" Antw.: „Sein Hang zum Naturdienste der Nachbarvölker und sein Kampf der Hierarchie mit der Monarchie 975"; wobei noch die grammatische Bildung des Satzes höchst ungeschickt ist: „sein (wessen?) Kampf" u. s. w. Auch sonst findet sich ein wunderliches Deutsch; Fr. 25: „In welcher Folge äufserte sich die erste Wirksamkeit der vorpaulinischen Zeit?" „Johannes konzentriert (so!) die Logoslehre der alexandrinischen Schule mit den paulinischen Andeutungen 1. Cor. 8 und 15 desselben Inhaltes" (32). „Wer ist als Vater der Askese (Tugendübung) zu betrachten?" lautet Fr. 84; man sollte als Antwort erwarten: Der Herr, der Meister aller Tugendübung; dafür steht da: „Der heilige Antonius von Alexandrien, 270 bekehrt." Fr. 333: „Welche orthodoxen Koryphäen opponierten (3 Fremdwörter hintereinander!) mutig gegen beide Richtungen zugleich?" (Lichtfreunde und Dämmerungsfreunde) „Klaus Harms, Tholuck, Krummacher, Hengstenberg." Nitzsch wird Nitzsche genannt, Kahnis: Kanis, Niedner: Niederer. 342: „Wer ist der beredteste Vertreter des allein auf werkthätige Liebe abzielenden praktischen Christentums unserer Tage?" Antwort: „Deutschlands politischer Luther, der Giefsener Doctor theol. h. c. Fürst-Reichskanzler Otto von Bismarck." Das genüge aus dem 1. kirchengeschichtlichen Teile. Der 2. enthält die Bibelkunde. Auch hier gebe ich nur Beispiele. Fr. 8: „Welche Dreiteiligkeit kennzeichnet den hebräischen Kanon?" Fr. 46: „Welche Praxis befolgte das Mittelalter in der Schriftauslegung? Es excerpierte (so!) die Exegese der Kirchenväter, namentlich aber die glossa ordinaria von Walafried Strabo 842." Fr. 118: „Welche mutmafsliche Entstehungsart kennzeichnet die Proverbien Salomos?" „Welcher Inhalt kennzeichnet das 2. Buch Samuelis?" (66.) „Welchen Schein erweckt der Prediger Salomo?" (126.) „Welche Stücke des N. T. tragen (!) das hebräisierend-griechische und somit (!) heilige Idiom?" (187.) Fr. 199: „Welches sind die drei synoptischen, d. i. abrifslich (!) verfafsten Evangelien?" Antwort: „Die des Matthäus, Markus und Lukas, entgegen (!) Johannes." Fr. 233: „Welche Nationalität stellten die paulinischen (!) Galater dar?" Fr. 237: „Aus welcher Veranlassung ist der 1. Corintherbrief entstanden? Auf Grund des durch Apollonius daselbst erregten Parteilebens." Das sind alles wörtliche Citate. Der dritte Abschnitt bringt eine „Schriftanalyse". Als Beispiel gebe ich Fr. 52: „Wer ist der erste Dichter und Krieger zugleich? Der Kainite Lamech, Vater der Civilisationstrias (!) Jubal, Jabal und Thubalkain." Im vierten Teile erhalten wir gar eine „Religionsmethodik"; der Verf. meint offenbar eine Methodik des Religionsunterrichts oder der Religionslehre, denn Frage 1 lautet: „Nur

nach welcher Richtung ist Religion überhaupt lehrbar?“ Abschnitt 5: „Katechismuslehre.“ Fr. 5: „Welche Religionsauswüchse bedrohen den Rationalismus wie den Offenbarungsglauben?“ Fr. 7: „Welche neun Abzweigungen umfafst das Heidentum?“ Endlich der 6. Abschnitt enthält die „Hymnologie“ mit einer endlosen Zahl von Liederdichtern, die kein menschliches Gedächtnis auch mit den ausgiebigsten Hilfsmitteln der Mnemonik im Laufe des Erdenlebens sich anzueignen im stande ist. Ob dieser Schlufsteil für Abiturienten, Schulamtskandidaten oder für die Aspiranten der Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung bestimmt ist, wird in dem Buche nicht angegeben. Jedenfalls aber bezeichnet eine derartige Behandlung des religiösen Lernstoffes den Tod alles echten Interesses und eine Mechanisierung, der wir auf dem Gebiete des Religionsunterrichts selbst für Repetitionskatechismen ernstlich entgegentreten müssen.

Die folgenden zwei Schriften sind nicht für höhere Schulen bestimmt. Wir nennen zuerst das *Religionsbuch für evangelische Schulen.* Auf Grund des A. Falckeschen Erläuterungswerkes einheitlich bearbeitet von A. Falcke und D. Förster, auch in drei Teilen zu haben: Die biblischen Geschichten, Luthers kleiner Katechismus, der Anhang (60 Lieder, Bibelkunde, Unterscheidungslehren, Kirchenjahr, Gottesdienst, Gebete, Kirchengeschichte mit geographischem Abrifs und drei Kärtchen). In der biblischen Geschichte erzählen die Verfasser im allgemeinen mit den Worten der Schrift, unter Teilung jeder Erzählung in numerierte Abschnitte; ein Sternchen bezeichnet die Stücke, welche für die Unterstufe, zwei diejenigen, welche für die Mittelstufe bestimmt sind. Hinter jeder Geschichte steht der heranzuziehende Katechismusort, ein oder mehrere Sprüche, ein Liedervers und eine längere zum Lesen ausgewählte Bibelstelle. Namentlich das letzte ist eine willkommene Zuthat. Vom Alten Testament sind 48, vom Neuen 69 Erzählungen gegeben mit Einschlufs der Apostelgeschichte. Im Katechismus stehen hinter jedem Satzgedanken (fürchten, lieben, fluchen, schwören etc.) mehrere biblische Beispiele und Sprüche. Unrichtig ist als erster Name Gottes unter dem 2. Gebot „Zebaoth“ angegeben. Eine Lehre von Gott, seinem Wesen, seinen Eigenschaften, der Dreieinigkeit, fehlt; mit Recht; nur hätten unter den „Namen Gottes“ beim zweiten Gebot statt: „Vater, Jesus, Christus“ (so!) die drei Namen: Vater, Sohn, heiliger Geist stehen müssen. In der Bibelkunde sind die paulinischen Briefe nicht nach der Zeit-, sondern nach der biblischen Reihenfolge gegeben; für die Volksschule ist das auch wohl das Richtige. Zu den 31 Bildern aus der Kirchengeschichte, die anschaulich und warm dargestellt sind, wäre noch zu bemerken: Sixtus, Laurentius, Origenes sind nicht unter Decius gestorben (S. 67 „Das geschah unter Decius“). Der Name „Bonifacius d. i. Wohlthäter“ ist bekanntlich von dem Erteiler des Namens, Gregor II, anders gemeint gewesen: bonum fatum, eines guten Geschickes Kind möge Winfried sein (S. 70). Das verhängnisvolle reservatum ecclesiasticum hätte beim Augsburgischen Religionsfrieden S. 87 wohl mitgenannt werden sollen. Im übrigen sind die

kirchengeschichtlichen Partieen wie das ganze Buch mit feinem Verständnis für das Fassungsvermögen der Kinder geschrieben.

In dem *Hilfsbuch für den Religionsunterricht*, herausgegeben von Robert Heine, fehlt die biblische Geschichte ganz. Es enthält Luthers Katechismus, ohne Bibelstellen, aber mit dem Anhange: I. Die Beichte und das Amt der Schlüssel, und II. aus der Liturgie; 18 Psalmen; Gebete; die Geographie von Palästina, wo unter den Flüssen zu viele aufgenommen sind: Leontes, Belus, der Kana, der Besor; Gottesdienstliche Einrichtungen der Israeliten; Einteilung Palästinas zur Zeit Christi (warum nicht unter „Geographie“?); das christliche Kirchenjahr mit sämtlichen evangelischen Perikopen; die Stammtafel Israels; eine Zeittafel der biblischen Geschichte und der Kirchengeschichte, mit sämtlichen Namen und Jahreszahlen der israelitischen Könige; die Ordnung des Gottesdienstes; die Unterscheidungslehren; endlich Bibelkunde, den weitaus längsten Abschnitt, 21 von 71 Seiten. Von jedem biblischen Buche wird eine kurze Inhaltsübersicht gegeben. Dafs die Weisheit Salomonis (S. 60) „vermutlich von dem jüdischen Gelehrten Philo geschrieben“ sei, ist doch zu viel gesagt. Sollten bei den Evangelisten ihre artistischen Sinnbilder erwähnt werden, so war auch auf den Ursprung derselben (Cherubim) hinzuweisen. Als „Hilfsbuch“ in den Händen der Schüler ist die Schrift im Unterrichte wohl zu verwerten.

Endlich gehen wir noch auf die Programmarbeit des Direktors Dr. Zange ein *Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht, 1. in Sexta.* Die Arbeit zeugt von einer aufserordentlich sorgfältigen und wohlüberlegten Verteilung des Stoffes und giebt dem Lehrer ein reiches Material trefflich geordnet zur Verwendung an die Hand. Auf die 108 Stunden des Jahrespensums für die Sexta sind 80 alttestamentliche Geschichten verteilt; 12 weitere Stunden sollen der Besprechung der Festgeschichten und der Wiederholung vorbehalten bleiben. Eine Weiterspinnung des Materials aus dem Religionsunterrichte in den übrigen Lektionen (Geographie, Geschichte, Deutsch, Naturkunde, Zeichnen, Gesang. Schreiben) wird gewünscht. In 4 Rubriken ist genau angegeben, 1. welche Sprüche, 2. welche religiösen und sittlichen Begriffe des Katechismus, 3. welche Lieder und 4. welcher geographische und naturgeschichtliche Stoff zu den einzelnen Geschichten herangezogen werden soll. Der Anfang wird von Abraham genommen; die Schöpfungsgeschichte findet sich erst unter No. 39 beim Zuge Israels durch die Wüste; der Sündenfall unter No. 63 nach der Gesetzgebung am Sinai. 14 Stunden, von Ostern bis Pfingsten sind dem Hause Abrahams gewidmet; 15—23 Jakob, bis zu den Juliferien; August und September, 24. bis 36. Stunde, Joseph, 37. bis 45. die Errettung aus Ägypten und 47. bis 52. der Zug bis zum Sinai; ein offenbar zu umfangreicher Stoff, da dazu 9 Wochen und eine Stunde nötig wären, und im August und September nur 8 Wochen verfügbar sind. Von Michaelis bis Weihnachten sind die 53. bis 62. Stunde bis Josuas Eroberung und Verteilung des Landes in Aussicht genommen;

von Weihnachten bis Ostern: Gideon 83—85, Samuel 86—88, Saul 89 bis 92, David 93—106, Salomo 107 und 108. Die Gebote werden den einzelnen Geschichten eingewoben; der erste Artikel mit Erklärung in 3 Stunden der Schöpfungsgeschichte zugewiesen. Als „religiöse und sittliche Begriffe“, die zur Behandlung kommen sollen, nenne ich: Friedfertigkeit, Uneigennützigkeit, Unbescheidenheit, Barmherzigkeit, Tapferkeit, Edelmut, weibliche Tugenden, Bund, rechtes Abschiednehmen, Angeberei, Hafs u. s. w. Im „Überblick“ am Schlufs werden diese zur Anschauung gebrachten religiösen und sittlichen Begriffe und die entsprechenden Bibelsprüche und Psalmen genau registriert; ebenso die geographischen und andere Dinge, für welche durch den Religionsunterricht ein „Interesse“ erweckt ist. Jeder Kundige sieht, mit welcher Sorgfalt dieses ganze Schema ausgearbeitet ist; möchte es nun im Unterrichte nicht schematisch, sondern lebendig und fruchtbar verwertet werden.

2. Zum Katechismus.

Zur Reform des Katechismusunterrichts nennt sich ein Aufsatz des Seminarlehrers G. Heimerdinger in Altenburg, der als 15. Heft (III. Bd, 3. Heft) der Pädagogischen Zeit- und Streitfragen erschienen ist. Der Verf. beklagt sich darüber, dafs der hergebrachte Katechismus für die Sittenlehre nicht hinreichend Stoff biete. Das Kind lerne aus ihm „die idealen Willensverhältnisse in ihrer Gesamtheit“ nicht kennen; es lerne nicht „das Gute thun um des Guten willen“. Die fünf eigentümlichen Willensverhältnisse der philosophischen (Zillerschen) Ethik bleiben ihm fern: die Idee der Vollkommenheit oder der Willensstärke, die Idee der inneren Freiheit, die Idee des Wohlwollens, die Idee des Rechts und die Idee der Vergeltung. Erst Luther in seinen Erklärungen der zehn Gebote habe einen reicheren Inhalt in dieselben gelegt. Ein Systemheft mit diesen fünf „formalen Willensverhältnissen“ als Grundlage der Ethik zu diktieren und durchzusprechen habe aber die Schule selbst keinen Mut; sogar Thrändorf habe eingesehen, dafs Überschriften wie: Freiheit und Charakter auf religiösem Grunde, Vollkommenheit, beseelte Gesellschaft u. s. w. dem nicht philosophisch Gebildeten als etwas Fremdes erscheinen müfsten. Darum schlägt nun Heimerdinger vor: 1. Die Katechismuswahrheiten müssen jedesmal aus der biblischen Geschichte sich ergeben und erst im eigentlichen Katechismusunterricht systematisch zusammengefafst werden. 2. Der Katechismustext ist nicht nach der Wortfolge, Satzteil für Satzteil, sondern nach gröfseren Gedankenzusammenhängen durchzunehmen. 3. Bei Wiederholungen sind die korrespondierenden, bezw. parallelen Stellen in Beziehung zu einander zu setzen und zusammengehörige Gedanken unter einheitliche Gesichtspunkte zu gruppieren. 4. Der Katechismus ist nicht mehr selbständig zu behandeln, sondern an die Heilsgeschichte in seinen einzelnen Teilen anzuschliefsen. Ein Überblick über die Verteilung der 5 Hauptstücke an die im Unterrichte zu be-

handelnden biblischen Geschichten für einen Zeitraum von zwei Jahreskursen schliefst die Abhandlung. — Die Kritik des Verfassers über den Mangel an Systematik im bisherigen Katechismusunterricht scheint mit den praktischen Vorschlägen, die er macht, und die auf anderen Grundlagen von vielen vor ihm gemacht worden sind, nicht recht zu stimmen. Jene verwerfen wir, aus diesen ist mancherlei zu lernen.

Aus den vorliegenden Katechismusbearbeitungen ist die Kahlesche, *Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus*, in der 14. Auflage bereits 1888 (Jb. S. 15) von uns besprochen worden. Die gegenwärtige 15. Aufl. zeigt keine Abweichungen.

Umfangreicher, aber auch in erörternder, nicht fragender Form verfafst ist der tüchtige Katechismus von Sup. Pfeiffer in Cracau, der in 2. verbesserter Auflage (1889) erschienen ist, *Fortlaufende Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers zum Schul- und Konfirmandenunterricht, insonderheit auch für Präparandenanstalten und Seminare, Gymnasien, Realschulen und höhere Töchterschulen. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler.* Also für ein Ausdehnungsgebiet bestimmt, wie es umfassender nicht gedacht werden kann. Durch viele in den Text eingestreute Anmerkungen und Citate, die allerdings ausnahmslos der deutschen Sprache angehören — auch die 21 ersten Artikel der Augsburgischen Konfession sind (auszugsweise) deutsch mitgeteilt — konnte diese Weite des Bestimmungsgebietes in Aussicht genommen werden. In der 2. Aufl. ist die Bearbeitung des 1. u. 2. Artikels vereinfacht und dem kindlichen Verständnisse näher gebracht. Die Lehre von den Eigenschaften Gottes ist vom 1. Artikel hinweg an den Anfang des Gesetzes gestellt, „wohin sie,“ nach des Verf. Ansicht „allein gehört“; und doch gruppiert er diese Eigenschaften nach den 3 Artikeln: aus dem Werke der Schöpfung erkennen wir Gottes Ewigkeit, Unveränderlichkeit, Allmacht, Allgegenwart, Allwissenheit, Allweisheit; aus dem Werke der Erlösung seine Wahrhaftigkeit, Treue, Liebe, Güte, Barmherzigkeit, Gnade, Geduld, Langmut; aus dem Werke der Heiligung seine Heiligkeit und Gerechtigkeit; — eine jedenfalls zu No. 3 sehr willkürliche Einteilung. Auch einzelne Bestimmungen dieser Eigenschaften wären anzufechten: „Gott ist allgegenwärtig, d. h. er ist zu gleicher Zeit überall“, lautet doch sehr kindlich. Darf ein evangelischer Katechismuserklärer wirklich schreiben: „Wer die Lehre von der Dreieinigkeit verwirft, scheidet sich von der christlichen Kirche, vgl. das athanasianische Glaubensbekenntnis“? S. 32. Mifsverständlich oder unklar erscheint der Satz: „An die Stelle des durch Christus erfüllten alttestamentlichen Kirchengesetzes ist ein christliches getreten, das wir erfüllen sollen“ S. 30. Die Lehre von der Schrift wäre besser in dem 3. Artikel bei der Lehre von der Kirche zu behandeln. Der Verf. sagt: im ersten Gebote warnt uns Gott vor der Gottvergessenheit, im 2. vor der Gottentfremdung, im 3. vor der Gottesverachtung. Ist das nicht mehr hübschklingend als wahr? Auch bei Pfeiffer findet sich die oberflächliche Forderung im zweiten Gebot: Wir sollen schwören,

wenn es die Obrigkeit verlangt; das ist doch keine Erklärung des Herrenwortes Matth. 5, 53 ὅλως μὴ ὀμόσαι. Zu eng gefafst ist das Lügen bei dem Namen Gottes, wenn es nur stattfinden soll durch die Verbreitung falscher Lehre. Dafs beim 3. Gebot das Kirchenjahr und — nur zu kurz! — die Liturgie besprochen wird, ist zu loben. Anfechten müssen wird man dagegen die Bemerkung: Das 4. Gebot habe auf der zweiten Tafel dieselbe Bedeutung wie das erste auf der ersten Tafel, weil alle Güter der zweiten Tafel aus dem Elternhause kämen. Das klingt wieder ganz niedlich, ist doch aber wieder nicht richtig. Erstens weifs man nicht, ob das 4. Gebot auf der zweiten Tafel gestanden hat; die Wahrscheinlichkeit spricht dagegen. Sodann aber sind weder die Ehe noch das Eigentum, noch die Ehre und das Recht auf Wahrheit von den Eltern, vielmehr von Gott gespendete Güter. Wenn Notwehr und Krieg berechtigt sind trotz des 5. Gebotes, so durfte das Recht der Todesstrafe nicht übergangen werden; auch zum 4. Gebote findet sich darüber keine Bemerkung. Der Unterschied des 9. und 10. Gebotes wird darin gefunden, dafs das letztere die Verführung auch anderer zur Sünde verbiete. Beim zweiten Hauptstücke wird sofort von dem Glauben, dem Herzensglauben und dem Glaubensbekenntnisse gesprochen, vom toten und blinden Glauben; während die eingehende Erklärung des schwierigen, aber centralen Begriffs erst nach der Durchnahme des Erlösungswerkes beim 3. Artikel erfolgen sollte. Hier, im Eingange des 2. Hauptstückes, kann man die Erörterung des Begriffs unterlassen oder ausdrücklich als später zu geschehen bezeichnen. Jesu Wunder gehörten doch wohl richtiger unter die prophetische Thätigkeit, als unter die Beweise für die Gottheit des Herrn. Warum wird die Bedeutung der Höllenfahrt Jesu auf die Gläubigen des Alten Testaments beschränkt? Das Verhältnis des Wortes „Heiligung“ in der Überschrift des 3. Artikels zu dem Worte „Heiligung“ am Ende des Heilsweges mufste besprochen werden. Die Allgemeinheit der Kirche könnte wohl richtiger, antirömischer, definiert sein als: ihre Bestimmung, alle Völker der Erde zu umfassen. Gut und bedeutsam ist die Bemerkung, dafs der heilige Geist die ganze Christenheit erleuchtet „zu einer gröfseren Glaubenserkenntnis und zur Überwindung aller Irrtümer“ mit dem Zusatze: „Die wachsende Glaubenserkenntnis der Kirche ist in ihren Glaubensbekenntnissen ausgesprochen, ohne welche die Kirche nicht bestehen kann.“ Der letztere Satz in seiner Allgemeinheit ist zwar anfechtbar; der Hauptgedanke aber so wichtig, dafs er vielleicht noch mehr hätte verwertet werden können: Notwendigkeit der Reformation, die „reine Lehre“ nie fertig, Bedeutung der Dogmengeschichte u. s. w. Sehr anziehend ist auch die Stellung, welche der Vergebung der Sünden als „dem Mittelpunkt des Heils“ zugewiesen ist. Ist die Behauptung richtig und irgendwie biblisch zu begründen: „Wie die Seele den Leib, so durchdringt und erfüllt Christi Leib das gesegnete Brot und Christi Blut den gesegneten Kelch“? Die herangezogene Stelle 1. Cor. 10, 16 sagt das doch (vgl. v. 20) offenbar nicht! — Die der

Pfeifferschen Katechismusbearbeitung hierdurch mitgegebenen Frage zeichen und Bedenken dienen dem Verfasser hoffentlich nur zum Beweise, wie sorgfältig ich seine Schrift durchgelesen habe und wie angelegentlich ich zu ihrer Vervollkommnung beizutragen wünsche. Möchte er diese Bemerkungen erwägen und in neuen Auflagen nach eigenem Ermessen verwerten.

Noch vorzüglicher erscheint dem Berichterstatter eine etwas kürzere Bearbeitung des Katechismus aus den russischen Ostseeprovinzen, die „als nichts gegen die heilige Schrift und gegen die Grundsätze der Augsburgischen Konfession enthaltend“ vom Rigaschen Evangelisch-Lutherischen Stadtkonsistorium approbiert und zum Druck zugelassen ist, *Christliche Religionslehre nach evangelisch-lutherischem Bekenntnis im Anschlufs an Luthers kleinen Katechismus.* In drei konzentrischen Kreisen. 3. umgearbeitete Auflage; und dazu als erster, vorbereitender Kursus: *Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus*, 3. Auflage, beides von M. Werbatus. Letzteres Büchlein enthält den Text mit ganz kurzen Worterklärungen, Beispielen und Sprüchen. Das gröfsere Buch ist eine zusammenhängende, immer in die Tiefe führende, klare und bestimmte Auslegung des Katechismus, die vorzüglich durch die treffende Teilung der Gedanken hervorragt. Z. B. beim 3. Gebote: vom Tage des Herrn, 2. die bürgerliche Feier, 3. die kirchliche Feier, 4. die Festtage. Durch diese Disposition werden sofort verschiedene Irrwege ausgeschlossen, welche sonst bei der Behandlung des 3. Gebotes in der Richtung judaisierender Gesetzlichkeit gerne beschritten werden. Beim 9. und 10. Gebote, das der Verfasser als Ein letztes behandelt, während er das 4. auf die erste Tafel setzt: 1. Von den Listen, 2. die krummen Wege, 3. der neidlose Beistand. Beweise für das Dasein Gottes läfst der Verfasser nicht gelten, „denn Gott gehört nicht der Sinnenwelt an. Es bedarf auch keines Beweises, weil wir seine Nähe erfahren, sein Walten sehen, sein Wort und Gebot besitzen und in ihm leben, weben und sind. Wem diese Erweise des lebendigen Gottes nicht genug sind, dem würden auch Beweise nicht helfen, denn er will Gott nicht.“ Ebenso ruhig, nüchtern und überlegt behandelt Werbatus die Probleme der christlichen Verkündigung durchweg. Das Schriftchen, wiewohl in (391) Paragraphen zerfallend, liest sich doch wie eine fortlaufende, geistvolle, auf allen Seiten anziehende und belehrende Untersuchung, welche auch andere gebildete Christen als Katechismusschüler mit Nutzen und Erbauung gebrauchen werden.

Auch der bekannte Bibelausleger Pastor Dächsel zu Steinkirche ist jetzt mit einer Katechismusschrift hervorgetreten *Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus für den Gebrauch beim Schul- und Konfirmanden-Unterricht.* Eine genaue Verteilung des Stoffs auf 38 von den „40 anderthalbstündigen Lektionen, die der Pastor in jedem Wintersemester mit den Katechumenen abzuhalten hat“, ist in dem Vorworte gegeben. Eine bestimmte Zahl der 705 (!) Fragen soll der kirchlichen Unterredung mit der eingesegneten Jugend vorbehalten bleiben. Die Schule mag auf eigne

Hand kürzen oder in weitere Fragen zergliedern. Die Übelstände, welche aus der Form der gedruckten Fragen und Antworten unabwendbar sich ergeben, treten hier recht deutlich und recht peinlich hervor. Sollen wirklich alle Kinder ausnahmslos Fragen und Antworten auswendig lernen wie gleich die ersten: „Wes Glaubens oder welcher Religion bist du? Gottlob, ich bin ein Christ? Sind alle Menschen Christen? Leider nein: nicht nur giebt's noch viele Millionen Heiden, die von Gott nichts wissen und haben statt seiner falsche und nichtige Götter, sondern es ist auch noch eine grofse Menge Juden vorhanden, die da leugnen, dafs Jesus der Christ sei." Abgesehen von dem schlechten Deutsch in der zweiten Antwort ist doch das auswendig zu lernende und herzusagende „Gottlob" und „Leider" in hohem Grade bedenklich. Auf die 19. Frage: „Hast du nun gleich die ganze Bibel hier vor dir?" mufs das Kind antworten, ohne eine Ahnung zu haben, was „kernhaft" ist oder warum der Katechismus „kernhaft" sein soll: „Nein, sondern nur erst einen kernhaften Auszug aus der Bibel — den Katechismus." Die Auslegungen sind die gewöhnlichen. Warum von Luther der „Verrat" in das 8. Gebot aufgenommen ist („Lüge" gegen das Vertrauen), wird auch hier, wie so oft, nicht erörtert. Das 9. Gebot handelt nach Dächsel vom toten und unbeweglichen, das 10. vom lebendigen und beweglichen Besitze. Wie mifslich es ist, die Definition des Glaubens statt bei der Besprechung des Heilsweges — persönliche Hingabe an den Heiland — gleich im Beginn des 2. Hauptstückes zu geben, zeigen recht deutlich die hierher gehörigen Fragen und Antworten bei Dächsel, welche von vornherein dem Kinde eine rein intellektuelle Erklärung des Glaubensbegriffes einprägen; 221: „Was ist unter Glaube hier gemeint? Eine kurze Darlegung derjenigen Wahrheiten, die man aus Gottes Wort lernen mufs, um zunächst zur rechten Erkenntnis Gottes und dessen zu gelangen, was er zu unserer Seligkeit gethan hat und noch thut. 222: Was für eine Frucht aber soll solche Erkenntnis bei dir bringen? Die Frucht, dafs der äufsere Wortglaube zum inneren Herzensglauben bei mir werde, indem ich der ins Verständnis von mir aufgenommenen Wahrheit auch mit meinem Herzen beifalle und auf dieselbe all mein Leben gründe." Da ist von der Beziehung, in welche im Glauben Person zu Person tritt, mit keiner Silbe die Rede; wie soll dann verstanden werden, dafs der Glaube an Jesum Christum allein unsere Rechtfertigung ist? — Auf die korrekte Bildung der Fragen und Antworten hat der Verfasser übrigens noch mehr zu sehen. „Was haben wir zum ersten zu thun?" (2. Gebot) „Was zum zweiten u. s. w." ist in dieser Weite ungehörig. Um ein zehnzeiliges Citat von Luther über die Gefährlichkeit der Verschiebung des Abendmahlsgenusses einzuführen, fragt der Katechet: „Wie schreibt er nämlich?" Und dann mufs der Katechumen das lange Citat hersagen.

Die *Katechesen über die fünf Hauptstücke des kl. Katechismus Dr. Martin Luthers* von dem fleifsigen Schriftsteller Otto Zuck, 3. Aufl., sind sorgfältig und verständig ausgearbeitet und jungen Lehrern zur Vorbereitung wohl zu empfehlen. Der Katechismusbegriff wird jedesmal aus

einer oder mehreren biblischen Geschichten abgeleitet; auch das Lesebuch und die Weltgeschichte kommen zur Verwendung. Ansprechend ist z. B. die Findung der Erklärung für das Wort „Glaube“ aus der Geschichte des Königischen von Kapernaum S. 132, und dann wieder S. 201 und 202 aus dem Verhältnis des Glaubens der Samariter vor und nach der persönlichen Berührung mit Jesu (Joh. 4). Dafs das Gesetz gleich von vornherein nur als Zuchtmeister auf Christum behandelt wird (S. 17), ist ein Mifsgriff. Richtig dürfte auch die Behauptung nicht sein (S. 193) auf die Frage: „In welcher Geschichte tritt uns zuerst die Thätigkeit des heiligen Geistes entgegen?“ „In der Schöpfungsgeschichte.“ Angesichts des Wortes Joh. 7, 39 sollten wir doch im Ausdrucke vorsichtiger sein. Verfehlt ist auch die Erläuterung des Begriffes der christlichen Heiligung aus der Geschichte des Zacchäus; die Heiligung wird doch von der Kirche mit Recht auf die Wirksamkeit des heiligen Geistes zurückgeführt — wie konnte derselbe vor Pfingsten Zacchäus heiligen! Warum nicht Paulus, warum nicht die christlichen Urgemeinden zur Klarstellung des Begriffs heranziehen?

Der Schulrat Dr. Friedr. Wild in Bautzen hat in seiner Katechismusbearbeitung gleichfalls ein willkommenes Hilfsbuch geschaffen *Der kl. Kat. Dr. M. Luthers unter Zugrundelegung des für die evang. Schulen des Königreichs Sachsen verordneten religiösen Memorirstoffs*. 2. Heft, 2. Hauptstück. Hier sind nur die Überschriften in der Form der Frage gegeben; die Antwort ist lehrhafte Darlegung und erstreckt sich oft über mehrere Seiten. Die Abschnitte, welche nur für höhere Schulen bestimmt sind, unterscheiden sich durch den Druck in Schwabacher Lettern und enthalten oft sehr beachtenswerte Gedanken, sowie Erläuterungen aus der Profangeschichte und hier und da aus der Litteratur. Auch hier werden die Begriffe aus biblischen Beispielen abgeleitet; der praktische Wert und erbauliche Gehalt einer Katechismuslehre, ihr „Segen“ kommt immer zur ausdrücklichen Aussprache. Eine ganze Anzahl von Liedern wird im einzelnsten ausgelegt. Wenn aus den Eigenschaften Christi seine Gottheit erwiesen werden sollte (S. 59), so durfte doch wenigstens ein Hinweis darauf nicht fehlen, dafs im Stande der Erniedrigung die Herrlichkeitseigenschaften, die *μόρφη θεοῦ*, ihm überhaupt abgingen; auch wo nachher S. 63 von dem status exinanitionis die Rede ist, fehlt die klare Betonung dieses centralen Gedankens. In der Antwort auf die Frage: „Woran erkennen wir, dafs der in Bethlehems Stall geborene Zimmermannssohn Jesus Gottes Sohn ist?“ (S. 66) wird die Thatsache seiner Auferstehung nicht einmal genannt, sondern blofs auf seine Hoheit im Leben, seine Wunder und seine Worte zurückgegangen. Paulus legt der Auferstehung für den Erweis der Gottessohnschaft Jesu Röm. 1, 2 ein entscheidenderes Gewicht bei. Zu loben ist die Behandlung der Lehre von dem dreieinigen Gott in einem „Rückblick“ S. 142. Das etwas geschmacklose Citat, dessen Ursprung ich nicht kenne, sollte in einer neuen Auflage fortbleiben: wenn ich an Gott den Vater denke, geht mir das

Wasser (Hesek. 47, 1—6) bis an die Knöchel; wenn an Gott den Sohn, bis ans Knie; wenn an Gott den heiligen Geist, bis an die Lenden — wenn ich aber schliefse: diese drei sind eins, da komme ich an den Abgrund, den nur der Glaube überschwimmt. Es sind auch vorher schon für Menschengedanken unergründliche Tiefen genug vorhanden.

Als „Versuch einer volkstümlichen Erklärung für Kirche, Schule und Haus“ giebt der evang.-luther. Pfarrer J. F. Schmidt sein Büchlein aus: *Dr. Mart. Luthers kl. Katechismus.* Hier begleitet der Text des Katechismus in seiner Wortfolge von der ersten bis zur letzten Seite am Rande die in Frage und Antwort gegebene Erklärung. Wiederholungen konnten da nicht ganz fehlen (z. B. 1. Artikel selbst und Luthers Auslegung dazu); doch sind sie meistens sehr geschickt vermieden. Überhaupt findet sich viel Brauchbares und fein Gedachtes in dem Buche. (Der Ausdruck: fünf „Stufen“ der göttlichen Wunder sollte beseitigt werden S. 16.) Im übrigen ist der Verf. ein strammer Lutheraner, der mit den Römisch-Katholischen, mit den Methodisten u. a. scharf abrechnet. Auch die Reformierten werden nicht geschont. Z. B. S. 81 liest man: „Die reformierte Seelsorge hat vielfach eine hastigere Art als die lutherische Seelsorge, welche wie Christus selbst alle Menschen für erlösungsfähig ansieht — auch kann reformierte Seelsorge leicht dahin umschlagen, dafs man gleichgültig verloren giebt, was nun doch einmal nicht zu retten sei.“ Die Unterscheidungslehren versucht der Verf. nach den drei Ämtern Christi zu geben. Da heifst es bei dem hohepriesterlichen Amte: „Die reformierte Kirche drängt Christi hohepriesterliches Amt zurück; die römisch-katholische Kirche hat dieses Amt fast vollständig selbst übernommen; die lutherische Kirche allein hält Christi hohepriesterliches Amt nach allen Seiten hin in Ehren.“ Beim prophetischen Amte wird darauf hingewiesen, dafs Reformierte und Lutheraner wenigstens in der Anerkennung der alleinigen Normativität der Schrift einig seien; beim königlichen heifst es: „Die römisch-katholische Kirche macht aus Christi Reich ein Weltreich und will das Reich der Herrlichkeit teilweise vorausnehmen — die reformierte Kirche macht aus Christi Gnadenreich eine Art geistlichen Machtreiches — die lutherische Kirche tröstet sich ihres himmlischen Königs, der jetzt schon wunderbar regiert, sonderlich in seinem Gnadenreiche, und der mit dem lieben jüngsten Tag das Reich der Herrlichkeit uns bringen wird.“ Wenn populär gleich drastisch ist, dann darf sich das vielfach originelle Buch allerdings „eine volkstümliche Erklärung“ nennen.

„Präparationen nach psychologischer Methode“ giebt Dr. Thrändorf in seinem *Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule.* Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Jede „Lehreinheit“ wird hier nach den bekannten fünf Formalstufen durchgesprochen und anschaulich erläutert. Übrigens kommt der zweite Artikel weniger zu seinem Rechte als das Leben Jesu. Z. B. heifst es bei der Besprechung des Todes Christi: „Wie werden wir rechte Jünger Jesu? Wenn wir gleich ihm lebend und sterbend den Willen des himmlischen Vaters thun

und so unseren Mitmenschen Führer zum Himmelreiche sind.“ Warum nicht lieber das klassische und viel tiefere „auf dafs ich sein eigen sei und in seinem Reiche u. s. w.“ des Katechismus? Dem Alten Testament geschieht unrecht, wenn es auf S. 163 heifst: „Welcher wesentliche Unterschied besteht zwischen dem alttestamentlichen Opfer und dem Opfertode Jesu? Dort soll ein zürnender Gott versöhnt werden, hier opfert ein liebender Vater seinen Sohn dem Wohle der Menschenkinder.“

Das *Biblische Spruchbuch für den evangelichen Religionsunterricht in Kirchen und Schulen* von Dr. Leonhard Kalb, 4. Auflage, lehnt sich an den lutherischen Katechismus nicht an. Die Einteilung ist: 1. Von der Heilsstiftung, a. von Gott, dem Schöpfer des Heils, b. von Jesu Christo, dem Stifter des Heils, c. von dem heiligen Geist, dem Mittler des Heils. 2. Von der Heilsaneignung (Bufse, Glaube, Wort, Sakrament, Kirche). 3. Vom Heilsleben mit einer ganz ausführlichen Sittenlehre, a. Pflichtenlehre, b. Tugendlehre, c. Güterlehre. 4. Von der Heilsvollendung. Der Herausgeber dieser 4. Auflage versichert die Brauchbarkeit des Spruchbuchs im Konfirmandenunterricht. Nach der Meinung des Referenten sind der Sprüche zum Lernen viel zu viel, zum Lesen aber werden sie zu abgerissen und zusammenhangslos gegeben.

Des Rektors A. König *Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kl. Katechismus* enthält bedeutend weniger Sprüche, wenngleich immer noch 257; sie sind auf die 5 Klassen der höheren Mädchenschule in Prenzlau verteilt und im ganzen gut ausgewählt. Bei den Geboten aber könnte mehr als die Hälfte ausgeschieden werden.

Zwei verwandte Schriftchen beschäftigen sich mit dem gegenwärtigen Texte des Lutherschen Katechismus: Direktor D. Dr. Ebelings in Celle *Dr. M. Luthers Kleiner Katechismus.* Urtext mit Angabe der Abweichungen bis 1580 und in der hannov. Landeskirche, nebst Vorschlägen zu sprachlichen Änderungen und Anmerkungen; und Direktor Leuchtenbergers *Die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus.* Beide Forscher stimmen darin überein, dafs die Archaismen und die Verstöfse gegen das heutige Sprachgefühl aus dem Texte des Lutherschen Katechismus zu entfernen seien; denn, so sagt D. Ebeling, er ist nicht nur eine unantastbare Urkunde der doctrina publica, auch nicht blofs ein litterarisches Erzeugnis der Vergangenheit, dem wie anderen Lutherschriften auf philologisch-kritischem Wege seine ursprüngliche Gestalt wiedergegeben werden müsse, sondern er ist ein Unterrichtsbuch für Schule und Kirche, an welches vor allem die Forderung der Verständlichkeit gestellt werden mufs. D. Ebeling hat zunächst auf Grund eingehender Forschungen einen kritisch gesicherten Text des ursprünglichen Lutherbuches hergestellt und mit reichen Variantenverzeichnissen abgedruckt Parallel diesem alten Texte aber giebt er auf der rechten Seite fortlaufen den von ihm gewünschten Wortlaut und begründet die vorgeschlagene Änderungen in ausführlichen Noten. Im ganzen habe ich, die unbedeutendsten Varianten, wie Pontius Pilatus statt Pontio Pilato, mitgerechne

etwa 55 Abweichungen von dem herkömmlichen Texte gezählt. Direktor Leuchtenberger giebt gleichfalls, nach einer interessanten Erörterung über die Notwendigkeit, die Art und das Mafs der Änderungen, einen revidierten Text. Bei ihm stellt sich die Zahl der Abweichungen noch etwa um ein Dutzend höher. Vergleichen wir aber beide vorgeschlagenen Texte miteinander, so stimmen beide Kritiker nur in 21 Fällen miteinander überein, und unter diesen sind die vielen Stellen mitgerechnet, wo in lateinischen Namen der Nominativ hergestellt und in den Citaten der letzten zwei Hauptstücke das „Kapitel" statt „am letzten" „am sechsten" u. s. w. eingeschaltet ist. Bei wirklich tiefergreifenden sprachlichen Veränderungen reduziert sich das Einverständnis auf etwa zehn bis zwölf Stellen. Daraus ergiebt sich, dafs auch auf diesem Gebiete der individuelle Geschmack lebhaft mitspricht. Die Angelegenheit selbst aber ist ernst und bedeutsam genug, dafs daran weiter gearbeitet werden mufs. Ein endliches Übereinkommen wenigstens für die Hauptstellen ist gewifs zu erhoffen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch auf die warm geschriebene Verherrlichung des Lutherschen Katechismus gegenüber dem Heidelberger in Bezug auf die Brauchbarkeit im Jugendunterrichte hingewiesen, durch welche Dr. Herm. Lorenz in Dessau der Einführung des Lutherbuches auch in den reformierten Gemeinden Anhalts den Weg bereiten möchte: *Der kleine Katechismus Luthers in seinem Werte als Schul- und Unionskatechismus verglichen mit dem Heidelberger.* Wir zweifeln indessen, ob die Auslassung des „wahre" (Leib und Blut) im fünften Hauptstück die Lutheraner erfreuen und die Reformierten beruhigen wird. So einfach lassen sich historisch gewordene Unterschiede nicht beseitigen. Im Leipziger Litterarischen Centralblatt ist auch schon eine bekannte reformierte Stimme laut geworden und hat gegen die geplante Vergewaltigung Protest erhoben.

3. Zur biblischen Geschichte und Bibelkenntnis.

Von Professor Heidrichs *Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen*, dessen erster Teil, die Kirchengeschichte, 1888 erschien, liegt nun der zweite umfangreiche Band (445 Seiten) vor *Heilige Geschichte*, während der dritte, die Glaubenslehre, für das Jahr 1891 in Aussicht gestellt ist. Das Buch will nur für den Gebrauch des Lehrers ein Hilfsmittel darbieten; in der Hand der Schüler würde dieser Teil jedenfalls beunruhigend und verwirrend wirken. Auch ein Kompendium, das alles in Kürze bieten soll, was ein Lehrbuch ausführlich darstellt, will Prof. Heidrich nicht geben. Ein Orientierungsbuch zum Selbststudium des Lehrers wird geboten. Und das ist die Schrift in ausgiebigstem Mafse. Nicht die ganze heilige Geschichte ist für die beiden Sekunden, für welche das Buch bestimmt ist, wieder in extenso durch-

genommen, sondern nur Hauptperioden und besonders hervorragende Persönlichkeiten: Mose und David als Repräsentanten für Gesetz und Weissagung, die Frömmigkeit der Psalmen, Hiob, die wichtigsten Reden Jesu, das innere Leben der apostolischen Kirche mit Anschlufs an die Geschichte der Apostel Petrus und Paulus. Das Dazwischenliegende wird nur kurz erwähnt. Den Mittelpunkt im Unterricht soll die Schriftlektüre nach der angegebenen Auswahl bilden. Für IIb ist im Sommer Mose und die Gesetzesreligion bis Josua, im zweiten Quartal die äufsere Geschichte Israels bis Herodes; im längeren Wintersemester der wichtigere Abschnitt: Jesu Leben und Reden bestimmt. Der gleiche Wechsel vom Alten und Neuen Testamente ist für IIa vorgesehen: im Sommer messianische Weissagungen, Psalmen und Hiob, im Winter Apostelgeschichte und jüdische Geschichte von Herodes bis zum Untergange des Reiches, mit Berücksichtigung der neutestamentlichen Briefe. Eine reiche Fülle geschichtlichen, geographischen und archäologischen Details durchzieht das ganze Buch und macht es zur Vorbereitung für den Lehrer besonders wertvoll. Aber ob im übrigen die Schule einen grofsen Nutzen davon haben wird? Der Verf. zieht die ganze moderne Kritik in sein „Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen“ hinein. Zwar führt er in die einzelnen Streitfragen mit besonnener Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit ein; auch sind viele Abschnitte ausdrücklich nur für die Selbstorientierung des Lehrers bestimmt und als solche bezeichnet. Aber selbst was dann noch übrig bleibt, würde Referent nicht wagen, vor Sekundanern zu erörtern. Kritische Detailfragen gehören eben vor ein anderes Forum. Der Standpunkt des Verf.'s selbst ist der vorsichtig moderne. Die Wellhausensche Konstruktion der israelitischen Geschichte weist er zögernd ab. Jesus erscheint in dem Buche als Idealmensch; seine wunderbare Geburt wird nicht berührt, die Möglichkeit der Wunder nur zaghaft besprochen; die Verklärung Jesu ist der Abglanz seines gewonnenen inneren Sieges über die Todesidee. Doch soll nicht geleugnet werden, dafs die ganze Arbeit Heidrichs von einer wohlthuenden, religiösen Wärme durchzogen, und dafs auf die erbaulichen Momente in der heiligen Geschichte immer wieder hingewiesen wird. Mit einer gewissen Spannung kann man nun der „Glaubenslehre“ des Verf.'s entgegensehen.

Fr. W. Bodemanns *Biblische Geschichte*, mit den Worten der Bibel erzählt, neu bearbeitet von Hermann van Senden in Aurich, liegt in 23. Auflage vor und ist nunmehr in über 350 000 Exemplaren über die Welt verbreitet (zu dem für 219 Seiten und gute Ausstattung unglaublich billigen Preise von 50 Pf.). Die biblische Geschichte wird mit den Worten der Lutherschen Übersetzung erzählt, mit Paragraphenüberschriften und fortlaufenden Randregistern versehen, ohne jede Erklärung oder Hinweis auf Parallelstellen oder Kirchenlied. Nur eine treffliche Periodisierung und Einteilung des geschichtlichen Stoffes, sowie die Hinzufügung einer Zeittafel zur biblischen und Kirchengeschichte erleichtert die Übersicht und erhöht die Brauchbarkeit des Buches.

Der schon in einem früheren Abschnitte genannte fruchtbare Autor Otto Zuck tritt auch auf dem jetzt zu behandelnden Gebiete mit mehreren Werken auf. *Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments auf der Mittelstufe* lautet der Titel der zwei stattlichen hierher gehörigen Bände. In den Formalstufen: Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Verwendung, werden die einzelnen Geschichten volkstümlich, klar und verständig besprochen. In der „Darbietung“ durchziehen den fettgedruckten Bibeltext allerhand erklärende und ergänzende Bemerkungen in kleinerem Druck, nach Art der Dächselschen Bibelbearbeitung. Ohne dafs der biblische Platz der Erzählung angegeben ist, wird die Einzelgeschichte als einzelne durchgenommen; eine Zusammenfassung zu einer Geschichte des Reiches Gottes ist für die Mittelstufe ungehörig. Für eine gewisse innere Verbindung der Erzählungen ist im Texte dennoch gesorgt. Die „Verwertung“ schliefst meist mit einem Kirchenliede. — Übrigens mufs sich der vielschreibende Verf. hüten, mit so inkorrekten Fragestellungen vor die Öffentlichkeit zu treten, wie die folgenden: A. T. S. 24: „Was empfinden die Brüder darüber?“ S. 31: „Was hatte er mit ihnen?“ (Geduld.) „Was fand der Herr an Noahs Verhalten?“ (Freude, S. 33.) „Was setzen sie auf ihn?“ (die Eltern auf Isaak; ihre ganze Hoffnung! S. 55.) „Was trifft man zu einer besonders wichtigen Angelegenheit?“ (Vorbereitungen! S. 175.) Im neutestamentlichen Teile sind uns solche Ungeheuerlichkeiten nicht aufgestofsen.

Derselbe Verf. hat auch zwei Teile *Bibellesen* veröffentlicht *im Anschlufs an biblische Geschichten und Katechismus.* Eine nicht unempfindliche Lücke im Lehrplan wird dadurch ausgefüllt. Allerdings sollen die zwei Bändchen nur dienend dem sonstigen Religionsunterrichte zur Seite gehen; die Stellen, wo die hier gebotenen Lektionen im biblischen Geschichts- und Katechismusunterricht herangezogen werden sollen, sind genau angegeben. Ein selbständiger Plan fortlaufender Lektüre für die Bibellesestunden liegt dem Gebotenen nicht zu Grunde. Die zu lesenden Abschnitte sind im A. T. ausschliefslich dem poetischen und prophetischen Worte entnommen; im Neuen sind es 13 Reden Jesu, im übrigen epistolische Texte. Aber Zuck denkt keineswegs an kursorisches Lesen; denn er nimmt die Texte in voller Ausführlichkeit nach seinen vier „Formalstufen“ durch. Ob die Zeit dazu erübrigt werden kann, ist freilich die Frage.

Eine sehr willkommene Arbeit ist das *Biblische Historienbuch* von K. A. Dächsel, für höhere und niedere Schulen, mit Berücksichtigung der Zeitfolge und des göttlichen Heilsplans, mit erläuternden Karten und Illustrationen versehen. Es ist nicht ein Historienbuch im gewöhnlichen Sinne (404 Seiten, Grofs-Oktav!), sondern eine Schulbibel, oder doch eine „Vorschule“ dazu, wie sie der Verf. nennt, soweit es sich um die geschichtlichen Bücher der Bibel handelt. In 160 Paragraphen, von denen 85 auf das A. T. fallen, wird die heilige Geschichte bis zur Zerstörung Jerusalems im Jahre 70 mit den Bibelworten, im revidierten Text, ohne

wesentliche Auslassungen gegeben, eingeteilt, mit Teilüberschriften, selten mit Anmerkungen, wohl aber immer mit Leitspruch im Anfang und Liedervers am Ende versehen. Zur Erläuterung dienen noch Karten und Holzschnitte, z. T. etwas roher Natur, aber für den Zweck völlig ausreichend und bei dem äufserst mäfsigen Preise von 2 Mk. für das umfangreiche Buch nicht feiner zu erwarten. Zum Erzählen und Abfragen wäre die gegebene Stoffmasse zu grofs; zum Lesen und Nachlesen mag es geeignet sein. Die Perikopen sind unter den Seiten an betreffender Stelle mit fetter Schrift für die Hauptstellen abgedruckt. In Bezug auf die Einzelheiten bei dem Tode des Petrus und Paulus hätte der Verf. immerhin etwas weniger sicher auftreten können; über den Wert der Legende geht das Überlieferte doch nicht hinaus. Ein Verteilungsplan über das, was zu lesen und was zu erzählen ist, fehlt.

Die Grundgedanken der biblischen Geschichten und Sonntagsevangelien von Lehrer G. E. Meyer geben kurze Dispositionen und Inhaltsübersichten zu den einzelnen Geschichten; dazu „bibelkundliche Anhänge“ zum A. und N. T., für bescheidene Ansprüche ausreichend.

Rektor Karl Voelker in Berlin hat aus seiner Schulbibel ein *Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen* zusammengestellt, das für 1,25 Mk. zu haben ist, 544 Seiten mit guten Karten in Buntdruck! Aber ob es neben der Schulbibel, über welche wir uns 1888 im Jahresberichte ausgesprochen haben, viel zur Verwendung kommen wird? Der Auslassungen aus dem Bibeltext sind hier natürlich noch viel mehr; alles unnötig Scheinende fehlt, ganze Psalmen, aus Psalmen einzelne Verse. Jes. 13—39 ist auf 1 1/2 Spalten zusammengefafst. Der Römerbrief sieht so aus: Kap. I, 1—4; v. 7; v. 14—24; II, 4—9; 14. 15; III, 19—31; IV, 1—25; V, 1—21; VI, 3—23; VII, 18—25; VIII, 12—39; IX fehlt ganz; X, 1—18; XI, 22; 32—36; XII—XIV vollständig; XV, 4—13; XVI fehlt ganz. Dazu ist der unrevidierte Text genommen; 1. Joh. 5, 7 ist z. B. ohne weitere Bemerkung mit abgedruckt. Die Auslassungen tragen, wie nicht anders zu erwarten, zuweilen den Charakter des Willkürlichen. Auch hier wird, wie in der Schulbibel, neben den Evangelien ein Leben Jesu in Bibelworten gegeben. Dazu eine Perikopentafel und ein Verzeichnis der für die evangelische Volks- und Mittelschule bestimmten biblischen Geschichten, nebst Leitstellen, Lesestoffen, Liederversen und Katechismusstücken zu ihrer Behandlung; 157 alt- und 129 neutestamentliche Geschichten. Am Ende findet sich ein Wort- und Sachregister, das viel nicht Ausreichendes oder geradezu Falsches enthält; z. B.: ungenügend „Abrahams Schofs“; unrichtig: „Anläufe des Teufels“ = innere Anfechtungen zur Sünde. „Ieduthun“ = ein Musikinstrument! Unter „Petrus“ No. 309 heifst es: „Über den römischen Aufenthalt des Petrus herrscht nicht volle Gewifsheit; vielmehr scheint der Umstand, dafs er ausdrücklich Babel als den Ort nennt, wo er seinen ersten Brief abfafste, zu der Annahme zu berechtigen, dafs sich Petrus in seinen letzten Lebensjahren in Babylon aufgehalten und dort auch seine zwei Briefe geschrieben habe.“

Dann heifst es weiter: „Von ihm besitzen wir zwei Briefe; sein (!) Evangelium hat Markus niedergeschrieben"; und mit einem Absatz: „Der erste Brief des Petrus ist um 66 wahrscheinlich von Rom (Babel?) geschrieben." Solche Unaufmerksamkeiten wären doch zu vermeiden gewesen.

Ein hervorragendes Prachtwerk, das in weiteren als Schulkreisen dem Verständnisse der Bibel dienen will, ist die *Illustrierte Hausbibel* im Verlage von Friedr. Pfeilstücker, die trotz ihres grofsen Umfanges und hohen Preises (vorzüglich ausgestattet in Leinwandband mit Rotschnitt 22,50 Mk.; in Leder und Goldschnitt entsprechend teurer, in Ölbaumholz aus Jerusalem, Rücken und Rand mit Lederpressung 50 Mk.) nach verhältnismäfsig kurzer Zeit bereits in 2. Auflage erschienen ist. Nicht selbsterdachte Kompositionen illustrieren hier die Schrift, sondern höchst lehrreiche Darstellungen von Landschaften, Pflanzen, Tieren des heil. Landes; Waffen, Gerätschaften, Münzen, Reliefs aus alter Zeit, Abbildungen von Denkmälern, Scenen aus dem Volksleben mit seinen heute noch den alten gleichen Sitten und Gebräuchen, dazu vortreffliche Karten und Situationspläne, - das alles nach photographischer Aufnahme oder nach den besten Quellenwerken in vorzüglicher Wiedergabe im ganzen über tausend Illustrationen, das ist der reiche und dankenswerte Schmuck dieser schönen Hausbibel. Die 35 Vollbilder finden am Schlusse noch unter allerhand Tabellen und Übersichten genaue Erläuterung. Leider können wir unser Bedauern in Bezug auf einige Mifsgriffe nicht verschweigen. Einmal ist es sehr bedauerlich, dafs zu dem grofsen, doch gewifs stereotypierten Werke nicht der Text der revidierten Lutherbibel genommen ist; das Alte Testament wäre dadurch bedeutend brauchbarer geworden. Sodann aber verdienen eigentlichen Tadel die zum Teil geradezu widerwärtigen, theatralischen und phrasenhaften Vignettenbilder an den Köpfen der einzelnen Bücher, von denen manche (1. Mose: das zankende Ehepaar Adam und Eva; Richter: die zappelnden Philistergestalten bei Simsons Tode; Esther, Judith! auch neutestamentliche, wie Marcus, Lucas, Johannes etc.) entschieden zu beseitigen sind. Der feine Takt, der die Herausgeber von der Aufnahme solcher „Kompositionsbilder" in den Text der Hausbibel selbst zurückhielt, hätte auch diese Kopfbilder ausscheiden müssen. Hier und da ist auch wohl im Text einmal ein Bild ohne genügende Veranlassung gegeben; z. B. wird zu 1. Thess. 4 eine prächtige Abbildung des Hadriansbogens in Athen gegeben aus keinem anderen ersichtlichen Grunde, als weil es in der Unterschrift des Briefs fälschlich heifst: „An die Thessalonicher die erste, geschrieben von Athen."

Für ein etwaiges Bedürfnis in Familien oder Anstalten hat W. Gast in Cöthen zwei Hefte *Biblische Geschichten* für die Jugend ausgewählt und erzählt, und zwar das eine in Nebeneinanderdruck des deutschen und französischen, das andere mit Hinzunahme des englischen Textes. Bei beiden schön ausgestatteten Heftchen haben geborene Kenner der fremden Sprachen, William Macintosh und Professor E. Röhrich im Elsafs, geholfen.

Wie im Jahre 1888 die evangelischen, so haben jetzt die apostolischen Perikopen von Nesemann und Wolter eine *Sittlich-religiöse Epistelerklärung* erhalten, und zwar in derselben eingehenden, treffenden und sorgfältigen Weise wie die Evangelien. Der Lehrer findet hier für die Besprechung der Sonntagsepistel eine völlig erschöpfende Beihilfe; der Geistliche kann von den oft fein gefundenen und glücklich geformten Dispositionen auch für seine Predigten mancherlei lernen.

Der damals mit Nesemann und Wolter zusammen genannte Verfasser einer Evangelienerklärung Hugo Orphal hat sich diesmal nicht auch an die Episteln gemacht, dafür aber ein Schriftchen herausgegeben, das nicht ganz auf der Höhe seiner früheren Arbeit steht, *Vom Verlorenen. Pädagogisch-didaktische Behandlung der Gleichnisse Luc. 15.* Von den 20 Betrachtungen beschäftigen sich 18 mit dem verlorenen Sohn, je eine mit dem Groschen und dem Schaf. Warum der Verfasser seine Behandlung aber eine „pädagogisch-didaktische" nennt, ist dem Referenten unklar geblieben. Blofs weil von Vater und Söhnen die Rede ist? Die Einzelauslegung ist oft recht gesucht und findet nach berühmten Mustern Freude darin, an alles alles anzuknüpfen. Die Sprache ist modern und altertümelnd zugleich, wie das jetzt beliebt wird. Hat sich Jesus wirklich „ausschliefslich" der Gleichnisrede bedient (S. 1) und nicht vielmehr erst, als seine gewöhnliche Rede nicht mehr „fahen" wollte? vergl. Matth. 13, 13 ff. Stimmt es mit der Erfahrung von Tausenden, was der Verfasser (S. 3) sagt: „Nicht ganz beglückend gilt die Gemeinschaft von Kindern verschiedenen Geschlechts, wo etwa ein Sohn und eine Tochter in demselben Hause auf sich beschränkt und angewiesen bleiben, denn das giebt nie eine volle Gemeinschaft und ein ganzes Verständnis"? Woher weifs der Verfasser, dafs der Vater den Sohn, nachdem dieser sein Erbe bekommen, beständig „mit dem wehmütigen Gebets-Thränenblick" (S. 10) angesehen hat, „Waffen, die dem Weltkinde stumpf bleiben?" Der „wehmütige Gebets-Thränenblick" — war der etwa pädagogisch-didaktisch? Oder mufste die Behandlung nicht vielmehr wirkungsvoller sein, wenn der Vater dem Sohne schweigenden Ernst und verweisende Kälte zeigte? Gesucht ist auch die Zehnzahl der Plagen des verlorenen Sohnes, welche eine Parallele zu den Plagen der Ägypter herstellen soll.

Zum Schlusse nennen wir noch ein paar Hilfsmittel zum Bibelstudium. Von dem bereits 1888 besprochenen Bibelwerke Hermann Couards ist der achte Band erschienen *Das Neue Testament, forschenden Bibel-Lehrern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt.* Er enthält die Thessalonicher-, die Pastoralbriefe und den Philemonbrief. Die Erklärung zwischen den fettgedruckten Bibelworten, in Vorbemerkungen und Zusätzen, Einleitungen und Inhaltsübersichten trägt die alten Vorzüge der Kürze, Klarheit und Bestimmtheit. Couard hält an der Echtheit der Pastoralbriefe fest; die Einwürfe aber aus der eigentümlichen Rolle, welche Timotheus in den Briefen spielt, sind nicht genügend berücksichtigt.

Zu den hebräischen Psalmen hat Dr. Joh. Bachmann in Berlin (bis jetzt) drei Hefte *Präparation und Kommentar* herausgegeben, welche bis zum 72. Psalm reichen. Wer solche Präparationen billigt, die mit „genauen Analysen und getreuer Übersetzung“ den gesamten lexikalischen und grammatischen Apparat darreichen, der wird anerkennen, dafs das hier Gegebene möglichst brauchbar ist; allerdings auch für „den allerschwächsten Hebraeunculus“ (S. VII). Aber vielleicht lernt der Schwache an den vielen Stützen zuletzt gehen. Freilich erstreckt sich die Hilfe im Allerelementarsten durch das ganze Buch, so dafs der Verfasser doch vielleicht selbst an der Lernfähigkeit der „Gymnasiasten, Studierenden und Kandidaten“ verzweifelt, für welche diese Präparationen nach dem Titel bestimmt sind.

Der Bibelkunde dienen drei der mir vorliegenden Schriften. Von Gymnasialprofessor L. Gümbel in Speier eine *Bibelkunde für höhere Unterrichtsanstalten* auf streng traditionellem Standpunkte, mit weiser Beschränkung, ohne detaillierte Inhaltsangaben für die einzelnen Bücher, namentlich für die Propheten und Briefe; eine kurze Schilderung der Individualität der Verfasser erscheint als ausreichend. *Kleine Bibelkunde* von Arnold Kluckhuhn, fast nur eine spezialisierte Inhaltsangabe, welche im N.T., jedenfalls bei den Briefen, zu viel Einzelheiten giebt. Endlich noch knapper, auf 24 kleinen Seiten, *Leitfaden zum Unterricht in der Bibelkunde und im Kirchenjahr*, von Stadtpfarrer H. Werner in Lahr, 12. Auflage, auch durchweg positiv gehalten und überall in hinreichendem Mafse das Wissenswerte mitteilend.

Eine schöne Beihilfe für das Verständnis der heiligen Schrift bietet endlich Professor C. v. Orellis lehrreiches Buch *Durchs heilige Land*, Tagebuchblätter, 4. Auflage. Der gründliche Kenner und Lehrer des A.T. berichtet hier seine Erlebnisse auf einer Palästinareise aus dem Jahre 1876 mit dem bereits verstorbenen Professor Stähelin, dem Pfarrer Hensler und dem zur Zeit in Halle wirkenden Prof. Kautzsch. Das Buch ist nicht so „jugendlich keck“ geschrieben wie Schmollers liebenswürdiges „Kennst du das Land?“ für die Aufhellung biblischer Verhältnisse. Aber man fühlt überall festen, sicheren, wissenschaftlichen Boden unter den Füfsen. Eine warme und in edlem Sinne tolerante Frömmigkeit beseelt das Buch, die sich auch da erbaut, wo die Echtheit der Reliquien und heiligen Stätten nicht anerkannt wird. Anschaulich, überall wohl vertraut mit Altertum, Geschichte, Litteratur, nicht im Feuilletonstil gehalten, sondern nüchtern und ehrlich und doch lebendig und fesselnd, so bietet sich das Buch dar und wird zu den alten neue Freunde finden. Wohlthuend berührt aus der Stadt des erbittertsten konfessionellen Streites, Jerusalem, die Sehnsucht nach einer wahrhaft katholischen Kirche; „die Unionsversuche eines Döllinger erscheinen keineswegs so absurd, heifst es S. 167, wenn man hier das zwischen den Konfessionen obschwebende, fast immer gespannte Verhältnis kennen lernt.“

4. Kirchengeschichtliches.

Das beste Handbuch für den kirchengeschichtlichen Schulunterricht, das ich kenne, ist und bleibt der *Abrifs der Kirchengeschichte für Gymnasien* von meinem seligen Vorgänger Prof. Ferd. Bässler, jetzt in 5. Auflage erschienen. Ich unterrichte nach ihm in einem Zeitraum von zwölf Jahren und lerne immer mehr den sicheren Blick, mit welchem die Auswahl getroffen, wie den künstlerischen Geschmack bewundern, mit dem der Stoff dargestellt worden ist. Wohl bedürfte der „Abrifs“ einer nachtragenden und hie und da kürzenden, für die Neuzeit auch erweiternden und vertiefenden Hand; selbst Druckfehler erben sich von einer Auflage zur anderen fort, wie das casus auf S. 81 statt cassus im 10. Verse des Dies irae, wie die Zahl XXII über dem Schlufs der 21 ersten Artikel der Augsburgischen Konfession: Haec fere summa est doctrinae apud nos. Eine sechste Auflage soll, soweit es in den Kräften des Berichterstatters liegt, nicht ohne diese angedeuteten kleinen Verbesserungen erscheinen. Vielleicht erlaubt eine erhöhte Abnahme des trefflichen Leitfadens eine recht baldige Einlösung dieses Versprechens.

Auch der Pfarrer em. Dr. Wippermann ist bei der Abfassung seines *Grundrisses der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen* wie Bässler von der Überzeugung ausgegangen: „Ein Lehrbuch soll kein Gerippe sein, dem erst der Vortrag Fleisch und Blut giebt; ein Gerippe ist unter allen Umständen etwas Widriges.“ Er will vielmehr den Unterschied von Handbuch und Vortrag mit dem einer Skizze und des ausgeführten Gemäldes vergleichen. Im ganzen ist er diesem Grundsatze auch treu geblieben. Doch ist gleich die „Urgeschichte“ wie der „Erste Zeitraum“ viel zu ausführlich behandelt. Eine Kirchengeschichte für Schulen hat mit dem Pfingstfeste zu beginnen und mufs den ganzen Inhalt der Apostelgeschichte als aus den unteren Klassen bekannt voraussetzen; gerade hier war das „Skizzenhafte“ recht am Platze. Eine grofse Anzahl von Namen mufste fehlen; ich nenne: Maternus, Florian, Victoria, Numidicus, Cyrillus von Cappadocien, die Massalianer, Gregor den Erleuchter, Miesrob, Nunnia, Theophilus den Indier, Aidan, Wilfried, Monophysiten, Monotheleten, Abdas, Acazius, Simon Chosroës, Cassian, Barsumas, Johannes von Monte Corvino, Anselm von Havelberg, Devay, Briconnet, Bruccioli als einzigen Märtyrer Italiens aus der italienischen Reformationsgeschichte u. s. w. Warum mit allen diesen Namen die jungen Köpfe belasten? Noch einigen anderen Bedenken gebe ich Ausdruck. Beim Beginn des 2. Jahrhunderts, unter der Überschrift „Der Kampf des Glaubens“ behauptet der Verfasser: „Der Beherrscher der mächtigen Roma sah des Staates Bande sich lösen und zitterte vor der mutigen Gewifsheit der Christen, dafs ihrem himmlischen König der Sieg über alle Welt beschieden sei.“ Welcher Beherrscher der mächtigen

Roma mag das wohl gewesen sein? Im weiteren Verlauf ist Konstantin in geschichtlich unerlaubter Weise vom Verfasser idealisiert worden. Wenn die Gnostiker erwähnt werden sollten, so mufsten sie dem Verständnisse unserer Zeit viel näher gebracht werden. Auch hier lesen wir Bonifacius statt Bonifatius. Der byzantinische Kirchenbaustil ist vom romanischen nicht unterschieden; der letztere wird gar nicht erwähnt. „Die kirchliche Kunst“ (§ 43) vor der Reformation enthält einen völlig mifslungenen Abschnitt über die Malerei. „Die Bildner waren erst wie ihre Bilder. Ein Angeliko (so!) malte nur unter Gebet. Leonardos Abendmahl, Rafaels Madonna (so!), Titians (statt Tizians) Himmelfahrt (so!), Correggios Nacht sind der Nachwelt bewunderte Vorbilder geworden. Michelangelo war Maler und Bildhauer zugleich. Albrecht Dürer und Peter Vischer sind die gefeierten Meister der deutschen Kunst.“ Dies alles vor Scholastik und Mystik, vor Wikleff und Hus, vor Dante und Savonarola, wenn auch der Verf. hinzusetzt: „Die Genannten gehören dem 15. und 16. Jahrhundert an.“ Ganz ungenügend ist die Scholastik gekennzeichnet: „Indem sie an die Meister altkirchlicher Gelehrsamkeit und selbst an einen Weisen der Vorzeit, Aristoteles, sich anschlofs, förderte sie das Verständnis der Schrift (!) und die Klarheit des Wissens.“ In Luthers Geschichte werden seine grofsen reformatorischen Schriften vom Jahre 1520 nicht einmal mit Namen genannt. Die Besprechung der Gegenreformation schweigt gänzlich vom Jesuitenorden; von 1517—1750 werden von katholischen Dingen nur das Tridentinum, Fénélon, Abraham a St. Clara und Palestrina genannt. Karls V. Rücktritt wird mit den Worten gemeldet: „Karl sah den Sieg der jungen Kirche und ward der Krone müde.“ Leo Judä darf doch nicht blofs Judae genannt werden. Dafs Calvin die Presbyterial- und Synodalverfassung eingeführt hat, erfährt der Schüler aus dem Grundrisse nicht. So wäre wohl für eine neue Auflage vieles zu bessern.

Der oben genannte Rigaer M. Werbatus hat auch einen *Leitfaden durch die Geschichte der christlichen Kirche für die oberen Klassen höherer evang. Lehranstalten* veröffentlicht, der in 3. Auflage vorliegt. Ein so hohes Lob wie der Katechismusbearbeitung vermag ich diesem Buche nicht zu zollen. Die Periodisierung ist gut; ebenso wenn auch vielleicht zu ausführlich die auf den letzten 10 Seiten besprochenen Lehrunterschiede der Kirchen; aber mancherlei Bemängelungen sind doch nötig. Die apostolischen Väter, ebenso die Manichäer sind zu breit behandelt. Der Basilikabau wird gar nicht, nur der „Kuppelbau“ erwähnt. Chrisostomos sollte doch Chrysostomos heifsen. Eine Verbesserung ist die völlige Auslassung der Kreuzzüge in der neuen Auflage nicht. Auch hier fehlen die Schriften Luthers aus seiner „Sturm- und Drangperiode“; ebenso die Verfassungsgrundsätze Calvins. Die breite Besprechung der griechischen Kirche und ihrer vielen Sekten erklärt sich wohl durch den Ursprungsort des Buches.

Die *Kirchengeschichte für evangelische Schulen* von Rektor Karl

A. Krüger bietet nur „Einzelbilder aus allen Zeiten der christlichen Kirche“. Sie giebt 86 „Abbilder“ und eine Karte für Pauli Missionsreisen. Beim Unterricht in der Volksschule, für Jugendbibliotheken und in der Familie ist das Buch wohl zu empfehlen. Biblische Bilder nach dem Neuen Testamant sind auf 22 Seiten gezeichnet. Auch Lebensbilder frommer christlicher Frauen fehlen nicht. Die Erzählung ist volkstümlich, Legendarisches wird nicht verschmäht.

Wie bedeutsam die Lutherschen Schriften für höhere Schulen sind, haben die Verfasser des *Vademecums aus Luthers Schriften*, Oberschulrat Dr. Krüger und weiland Oberlehrer Dr. Delius, wohl erkannt. Von dem trefflichen Buche hat nach dem Tode von Delius der Erstgenannte schon eine zweite Auflage besorgen können. Die Verwendung wünschen die Herausgeber aufser in der Religionsstunde auch in dem geschichtlichen und deutschen Unterrichte. Die Vorrede zur 2. Auflage kann darauf hinweisen, dafs in manchen Schulen zwei im Vademecum abgedruckte Werke Luthers: Der Sendbrief vom Dolmetschen, der im Lutherschen Deutsch mitgeteilt ist, und: An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dafs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, „dieser Stiftungsbrief für das deutsche Gymnasium“, in der Prima und Obersekunda Lesestoff für alle Schüler geworden sind. Die übrigen 4 Schriften gehören in den Religionsunterricht: 95 Thesen in Auswahl, Von der babylonischen Gefangenschaft, nur in kurzer Inhaltsangabe, An den christlichen Adel deutscher Nation und Von der Freiheit eines Christenmenschen. Die Brauchbarkeit des Schriftchens wird sich noch erhöhen, wenn es dem Herausgeber gefallen wollte, einige erklärende Anmerkungen über zeitgeschichtliche Zustände und Vorkommnisse hinzuzufügen. Die 27 Stücke z. B. des christlichen Standes Besserung anlangend sind uns doch heutzutage nicht ausnahmslos von selbst klar.

Reiche Ausbeute für den kirchengeschichtlichen Unterricht bietet auch die viel besprochene Schrift Theodor Tredes in Neapel über *Das Heidentum in der römischen Kirche*. Wenn es auch nur „Bilder aus dem religiösen und sittlichen Leben Süditaliens“ sind, die der kundige Verfasser auf Grund sorgfältigster Beobachtung und ausgerüstet mit einem reichen Schatze von litterarischer Kenntnis des klassischen Altertums zeichnet, so sind doch bestimmte Züge dieser Bilder für die Praxis der römischen Kirche in allen Ländern der Erde charakteristisch und lehren die Reformation und ihr göttliches Recht verstehen. Der Aufbau des Tredeschen Werkes läfst allerdings vieles zu wünschen übrig. Ein organischer Zusammenhang des Dargestellten fehlt gänzlich; es sind lauter Einzelbilder, die, wo es sich um Volksscenen, Feste, Gebräuche u. s. w. handelt, oft hochpoetisch gestaltet sind. Aber man bewegt sich wie in einer Bildergalerie, deren einzelne Nummern immer wieder dieselben Gestalten, nur in anderen Bewegungen und Gruppierungen, aufweisen. Dadurch wirkt das Buch ermüdend und enthält sehr viele Wiederholungen. Für die photographische Treue der Zeichnung kann aber der Bericht-

erstatter aus längerer eigener Beobachtung einstehen; eine ausführlichere Besprechung des Werkes aus seiner Feder bringt der laufende Jahrgang des Daheim.

Gut gezeichnete Einzelbilder aus der neueren Missionsgeschichte enthalten die *Missionsstunden* von Pfarrer Dietel, von denen in zweiter Auflage das zweite Heft in zwölf Missionsstunden Hinterindien und die Mission unter den Karenen (5), Madagaskar (5) und Jamaika (2) behandeln. Das Büchlein bringt nichts Neues, aber ist gut und anschaulich geschrieben.

Eine anziehende Abhandlung aus der neueren Kirchengeschichte enthält das 111. Heft der 5. Serie, neue Folge, der Virchow-Wattenbachschen Sammlung gemeinverständlicher Vorträge, von Prof. Dr. Rinn in Hamburg: *Schleiermacher und seine romantischen Freunde.* Das Veitsche Haus, Henriette Herz, Friedr. Schlegel, die Gebrüder Dohna, Ludwig Tieck, endlich Aug. Wilh. Schlegel werden in ihren wechselnden Beziehungen zu Schleiermacher lebendig geschildert. Besonders interessant sind die Mitteilungen über die Wirkungen der „Reden über die Religion“ in den verschiedenen Kreisen der Zeit, bei Goethe, Hardenberg u. a. auch die Äufserungen Schleiermachers über Schlegels Lucinde, sowie die Verhandlungen über die Platonübersetzung sind anziehend.

Ganz in die Gegenwart geht der Vortrag des Sup. a. D. Braun auf der Greifswalder Konferenz für innere Mission: *Welche Aufgaben stellt der Inneren Mission die Eigentümlichkeit der gegenwärtigen Zeitlage* (7. Lieferung II. Serie der Sammlung theologischer und sozialer Reden und Abhandlungen). Diese Aufgaben sieht der Verfasser besonders in dem Zusammenschlufs und der gemeinsamen Arbeit aller Freunde der Kirche und in der Eingliederung der Inneren Mission in den kirchlichen Organismus. Es thut wohl, aus dem abgeschlossenen Pommern eine, wenn auch noch zaghafte Zustimmung zu den Bestrebungen des Evangelischen Bundes zu vernehmen. „Können wir dem Ev. Bunde noch nicht beitreten,“ so seien wir doch in Bezug auf die Presse mit ihm einig. „Nach der geschichtlichen Entwickelung des Gustav Adolf-Vereins aber ist es nun (uns?) gerade bei dieser Arbeit zweifelhaft geworden, ob nicht ein geschlossenes Eintreten der positiven Gruppen in den Bund für die richtige Gestaltung desselben gesegnet, für die Annäherung der links Stehenden an die Rechte wirksam sein möchte und Rom gegenüber von Bedeutung. Wäre eine Einigung nicht möglich, so bilden wir einen Separatbund gegen Rom seitens aller positiv gläubigen Christen.“

Endlich nennen wir noch aus der kirchengeschichtlichen Gegenwart einen Vortrag des Pfarrers Herm. Josephson über *Die evangelische Askese*, der einer verständigen Abwehr römischer, pietistischer und methodistischer Übertreibung auf dem Gebiete der Askese das Wort redet.

5. Schulandachten. Kirchenlied. Erbauliches.

Es sind nur wenige Schriften, die wir unter dieser letzten Rubrik noch zu besprechen haben.

Der Name des Geistlichen Inspektors der Franckeschen Stiftungen Friedr. Palmié, der inzwischen aus seinem Schulamte geschieden ist, hat auf dem Gebiete der Schulandachten einen guten Klang. Wir haben seine evangelische Schulagende über die Perikopen des Kirchenjahres in unseren früheren Berichten ganz besonders warm begrüfst. Der eigentlich beabsichtigte dritte Teil der Schulagende, der einen Jahrgang Andachten über freie Texte im Anschlusse an das Kirchenjahr enthalten sollte, ist leider nicht mehr zustande gekommen. Dafür giebt er uns ein Büchlein, von dem er in der Vorrede allerdings sagt, es solle den dritten Teil der Schulagende bilden; es ist doch aber etwas ganz anderes geworden. *Dein Wort ist meines Fufses Leuchte*, Evangelische Andachten, so betitelt sich dieser quasi dritte Teil der Schulagende. Allein es sind diese Andachten nur Ansprachen, welche der Verf. in seinem Amte vor dem Cötus der Anstalt besonders im Wochenschlufsgottesdienste am Sonnabend gehalten hat. Die ersten acht behandeln Franckes Leben an der Hand der Sprüche, welche die Wände des Betsaals schmücken. Weitere sieben besprechen die Segnungen der Reformation: Bibel, Rechtfertigung aus dem Glauben, Sacrament, Kirchenlied, deutsches Haus, Kirche und Staat, evangelische Schule. Zwölf beschäftigen sich mit Paulus' Leben, zehn mit den Geboten, neun mit dem Vaterunser, sieben mit den Worten am Kreuz. Evangelische Zeugnisse aus dem Alten Testament werden in vierzehn Andachten erläutert; die letzten zwanzig gelten der Herrlichkeit des Christenglaubens: christliche Tugend, christlicher Beruf, Gebet, Dienst Christi u. s. w. Alles schlicht, ohne Rhetorik, klar und warm.

Überwiegend ein Gedenkbuch für Schüler und Lehrer des Königl. Gymnasiums zu Wurzen, das 1883 an Stelle der früheren städtischen Realschule getreten, ist das Büchlein des Professors Dr. Oswald Richter *Weihestunden im Schulleben; Reden, Ansprachen und Gebete an frohen und ernsten Tagen in den Jahren 1883—89 gehalten.* Das Buch beginnt mit dem Weihegebet des Verf.'s bei der Eröffnung des neuen Gymnasiums. Es folgen zwei Jubiläumsreden, am Lutherfest und am Wettiner Jubiläum des vorigen Jahres, Blicke in die Geschichte des Wettiner Fürstenhauses und der Stadt Wurzen. Vier Reden sind an Kaisertagen gehalten; fünf tragen die Überschrift: „Ferienweihe“ und sind sämtlich Schlufsandachten über Bibeltexte vor Beginn der Weihnachts- und Sommerferien. Nicht weniger als acht Ansprachen dienen der Vorbereitung zur Beichte und Schulkommunion und zeichnen sich besonders durch andringenden Ernst und taktvolle Besprechung von Schulsünden aus. Die beiden letzten Andachten nennen sich „Totenklage“ — ein nicht geschickt gewählter

Titel! — beim Begräbnis eines Schülers und eines Lehrers. Sämtliche Andachten sind würdig und ernst gehalten, auf den Mittelpunkt des Glaubens hinweisend, die Beichtvorbereitungsreden nur vielleicht ein wenig zu lang.

Das Referat des Ober-Konsistorialrats D. v. d. Goltz für die Eisenacher Kirchen-Konferenz über *Das Bedürfnis besonderer Jugendgottesdienste und die zweckmäſsige Art ihrer Einrichtung* ist für die Leser unserer Jahresberichte nur insofern von Bedeutung, als etwa Lehrer sich an dem Helferdienste bei solchen Jugendgottesdiensten beteiligen wollen, welche dann wohl noch mehr Segen davon tragen würden als die vor der Einsegnung stehenden Kinder; denn an solche ist hier nur gedacht.

An die kleine Welt richtet sich auch J. J. Schäublin mit seinen *Kinderliedern für Schule und Haus*, die bereits die 24. Auflage erlebt haben. Alles gute und gesunde Kost. Statt des sentimentalen und unwahrhaftigen Originaltextes von „Goldne Abendsonne“ findet sich hier die hübsche Umdichtung von Dr. Barth, mit der Beibehaltung des ersten Urnerschen Verses. Das bekannte Abendgebet „Müde bin ich, geh' zur Ruh“ hat leider nicht die gewöhnliche schlichte, sondern die etwas gekünstelte Nägelische Melodie.

Einen Beitrag zum Studium des evangelischen Kirchenliedes in Beziehung auf Text und Melodie nennt sich das kleine Schriftchen von Rud. Lange *Einundzwanzig evangelische Kirchenlieder in Wort und Ton*. Die bekanntesten Kirchenlieder werden nach ihrer Geschichte besprochen und in ältester Form der Melodie mitgeteilt. Über die Zeit der Entstehung von „Ein feste Burg“ kommt auch Lange zu keiner Entscheidung. Der Einwurf von Biltz gegen Oktober oder November 1527, Luther sei damals körperlich so ungemein schwach und seelisch so traurig gewesen, daſs er dies Kraftlied nicht hätte dichten können, ist doch nicht so stichhaltig, wie der Verf. zu glauben scheint. Freylinghausen hat seine schönsten Lieder im wütendsten Zahnschmerz gedichtet, so daſs seine Freunde einen neuen Zahnwehsturm fast mit Freuden begrüſsten, weil sie dann auf ein neues Gedicht hoffen konnten. Einen interessanten Belag für die naive Benutzung weltlicher Melodieen zu geistlichen Liedern führt der Verf. an bei der Besprechung der schlichten Mollmelodie zu „Auf meinen lieben Gott trau ich in Angst und Not“; dieselbe ist ursprünglich zu dem Texte komponiert: „Venus, du und dein Kind seid alle beide blind!“ Die 5 Beilagen enthalten Luthers Schreiben über die Musik, welche er 1538 an die Thür der Schloſskirche zu Wittenberg hat anschlagen lassen; Luthers Brief an Senfl in München; ein französisch-reformiertes Gesangbuch; das katholische Gesangbuch — wozu die vielfache Benutzung protestantischer Kirchenlieder und Melodieen ohne Namennennung in katholischen Gesang- und Choralbüchern ein weiter zu verfolgendes Moment bilden sollte — und eine Vorrede zu einem Gesangbuche von Luther. Übrigens beansprucht der Verf. nicht den Ruhm eigener Forschung, sondern hat nur aus Koch, Wackernagel, Erk, Schneider,

Uhland, Vilmar, Biltz u. a. sein Büchlein zusammengetragen. Dasselbe wird dennoch vielen Freude machen.

Das *Schulgesangbuch für höhere Lehranstalten*, im Verlage von Velhagen und Klasing, 4. Auflage, enthält 86 Lieder. Besonders willkommen ist die Beilage, welche der Herausgeber P. Eifsfeldt im Anhange hinzugefügt hat: 33 vorreformatorische Lieder, lateinische und deutsche. Das Buch ist für Gegenden mit verwässerten Gesangbüchern entstanden und da wohl brauchbar. Doch nicht ohne willkürliche Änderungen; z. B. der zweite Vers von „Schmücke dich, o liebe Seele"; in No. 75 v. 2: o Haupt sonst schön „gekrönet"; No. 35 v. 2: für „hat Satan mein begehret": hat mich kein Leid versehret.

In diesem Zusammenhange sei die Programmarbeit von Oberlehrer Dr. Wilh. Brandes erwähnt: *Des Rusticus Helpidius Gedicht de Christi Jesu beneficiis.* Der Verfasser giebt das schwülstige, um die Mitte des 6. Jahrh. in Italien entstandene Gedicht in emendierter Form aus sehr korrumpierten Quellen. Die Auslegung ist zu kurz, um interessant zu sein.

Endlich erwähnen wir noch zwei neue Ausgaben des Büchleins *Von der Nachfolge Christi.* Die eine, von Prof. Steudel in Bempfingen herausgegebene, enthält die Übersetzung von Johann Arndt mit vielfachen Veränderungen und Verbesserungen. An der Autorschaft von Thomas a Kempis hält der Herausgeber fest, wiewohl er die Möglichkeit eines Irrtums hierüber erwähnt; er giebt aber eine ausführliche Lebensbeschreibung von Thomas. Die andere Ausgabe ist in der „Bibliothek theologischer Klassiker" erschienen, als deren 24. Band, und hat den Bibliothekar der Stadt Aachen Dr. E. Fromm zum Verfasser. Fromm giebt eine neue, die alte, oft willkürliche Kapiteleinteilung wesentlich ändernde Übersetzung und eine sehr lesenswerte Einleitung, in welcher er die Unmöglichkeit der Abfassung des Buches durch den Zwoller Bruder Thomas so gut wie unwiderleglich nachweist, ohne sich seinerseits für einen anderen Verfasser entscheiden zu können. Er schliefst seine Untersuchung mit den Worten: „Thomas kann – das ist das Ergebnis der bisherigen Forschung – so wenig wie Gerson und Gersen als Verf. der Bücher von der Nachfolge Christi gelten; seine Sache ist nur zu retten, wenn es gelingt, neben den inneren Gründen durch Auffindung bisher unbekannter handschriftlicher Schätze auch das äufsere Zeugnis zwingend zu gestalten. Es wäre erwünscht, dafs durch eine Entdeckung dieser Art dem wenig fruchtbaren Streite über die Autorschaft der Imitatio endlich ein Ziel gesetzt würde. Vielleicht bleibt dann dem Thomas ein gewisser Anteil an der Redaktion derselben gewahrt; als Verfasser im eigentlichen Sinne werden ihn künftige Funde sicherlich nicht erweisen."

Schriftenverzeichnis.

Bachmann, Dr. Joh., Präparation und Kommentar zu den Psalmen. 1. bis 3. Heft. Berlin, Schneider & Co. — 37.
Bässler, Prof. Ferd., Abrifs der Kirchengeschichte f. Gymnasien. 5. Aufl. Berlin, Decker. — 38.
Bodemann, Fr. W., Biblische Geschichte. Neu bearb. von H. van Senden. 23. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 32.
Bornemann, Prof. lic. theol. W., Unterricht im Christentum. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 9.
Brandes, Oberlehrer Dr. Wilh., Des Rusticus Helpidius Gedicht De Christi Jesu beneficiis. = Pg. No. 673. Braunschweig. — 44.
Braun, Superint., Welche Aufgaben stellt der inneren Mission die Eigentümlichkeit der Gegenwart? = Sammlung theolog. und socialer Reden u. Abhandlungen. II, 7. Leipzig, Wallmann. 41.
Buchrucker, Oberkonsistorialrat D. K., Grundlinien der kirchlichen Katechetik. Berlin, Reuther. — 7.
Conrad, Pf. Herm., Das Neue Testament forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt. 8. Band: Die Briefe an die Thessalonicher, an den Timotheus, Titus u. Philemon. Potsdam, Stein. — 36.
Dächsel, Past. K. A., Luthers Kleiner Katechismus f. d. Gebrauch beim Schul- u. Konfirmanden-Unterricht. Leipzig, Naumann. — 26.
— — Historienbuch f. höhere u. niedere Schulen, mit Berücksicht. der Zeitfolge u. des göttlichen Heilsplans. Leipzig, Naumann. — 33.
Delius u. Krüger, Vademecum. s. Krüger.
Dietel, Pf. R. W., Missionsstunden. 2. Heft. 2. Aufl. Leipzig, Fr. Richter. — 41.
Ebeling, Gymn.-Dir D. Dr. A., Luthers Kleiner Katechismus. Urtext mit Angabe der Abweichungen bis 1580 und in der hannov. Landeskirche. Hannover, Meyer. — 30.
Falcke, Seminarlehr. A. und D. Förster, Religionsbuch f. evang. Schulen. Halle a. S., Schroedel. — 21.
Fromm, Dr. E., Vier Bücher von der Nachfolge Christi. = Bibliothek theolog. Klassiker 24. Band. Gotha, Perthes. — 44.
Gast, Vorschulinsp. Wilh., Biblische Geschichten in deutscher u. französischer Sprache. Schriften-Niederlage des evang. Vereinshauses, Köthen. — 35.
— — Biblische Geschichten in deutscher, englischer u. französischer Sprache. Ebenda. — 35.
Goltz, Oberkonsistorialrat Prof. D. v. d., Das Bedürfnis besonderer Jugendgottesdienste und die zweckmäfsigste Art ihrer Einrichtung. Stuttgart, Grüninger. — 43.
Gümbel, Prof. L., Bibelkunde f. höhere Unterrichtsanstalten. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 39.
Hagenbach, K. R., Leitfaden z. christl. Religionsunterrichte f. d. oberen Klassen höherer Lehranstalten. 7. Aufl. von Prof. Dr. Deutsch. Leipzig, Hirzel. — 17.

Heidrich, Prof. R., Handbuch f. d. Religionsunterricht in den oberen Klassen. 2. Teil. Heilige Geschichte. Berlin. Heine. — 31.
Heimerdinger, Seminarlehr., Zur Reform des Katechismus-Unterrichts. = Pädag. Zeitfragen III, 3. Gotha, Behrend. — 23.
Heine, Rob., Hilfsbuch f. d. Religionsunterricht. Halle, Anton. — 22.
Hoffmeister, Dr. Herm., Examenkatechismus. Heft 1 Religionswissenschaft. 2. Aufl. Berlin, Klinkhardt. — 19.
Holzweissig, Gymnas.-Dir. Dr. Fr., Repetitionsbuch f. d. ev. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 9. Aufl. Delitzsch, Pabst. — 18
Hollenberg, W. A., Hülfsbuch f. d. ev. Religionsunterricht in Gymnasien. 38. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 13.
Josephson, Pf. H., Die evangelische Askese. = Sammlung theol. u. socialer Reden u Abhandlungen II, 7. Leipzig, Wallmann. — 41.
Kahle, Konsistorialrat Wilh., Luthers kl. Katechismus. 15. Aufl. Danzig. Saunier. — 24.
Kalb, Pf. Dr. Leonh., Spruchbuch f. d. ev. Religionsunterricht. 4. Aufl., von C R. Dr. Krebs. Frankfurt a. M., Auffarth. — 30.
Kluckhuhn, Pf. Arn. Kleine Bibelkunde. 2. Aufl. Leipzig. Fr. Richter. - 37.
König, Rekt. O., Spruchbuch zu Luthers kleinem Katechismus. Bunzlau, Kreuschmer. — 30.
Kratz, Oberlehr. Dr. H., Repetitionsbüchlein f. d. ev. Religionsunterricht an höh. Schulen. 2. Aufl. Neuwied. Heuser. — 19.
Krüger, Rekt. Carl A., Kirchengeschichte f. ev. Schulen. Einzelbilder aus allen Zeitaltern der christl. Kirche. Leipzig, Jul. Baedeker. — 40.
Krüger, Oberschulrat Dr. Gust., und Delius, Dr. Joh., Vademecum aus Luthers Schriften. 2. Aufl. Gotha, Perthes. — 40.
Lange, Rud., Einundzwanzig Kirchenlieder in Wort und Ton. Potsdam, Stein. — 43.
Leuchtenberger, Gymn.-Dir. Gottl., Die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus. Berlin. Gaertner. — 30.
Lorenz, Dr. Herm., Der kleine Katechismus Luthers in seinem Werte als Schul- und Unionskatechismus verglichen mit dem Heidelberger. Dessau, Baumann. — 31.
Meinke, Divisionspf. Ernst, Hilfsbuch f. d. ev. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Berlin, Reuther. — 14. 15
Meyer, Lehrer G. E., Die Grundgedanken der Biblischen Geschichten u. Sonntags-Evangelien. 2. Aufl. Danzig, Axt. — 34.
Nesemann, Oberpf. L. u. Wolter, A., Sittlich religiöse Epistel-Erklärung. Gütersloh, Bertelsmann. — 36.
Orelli, Prof. D. Dr. v., Durchs heilige Land. 4. Aufl. Basel, Spittler. — 37.
Orphal, Pf. Hugo. Vom Verlorenen. Pädagogisch-didaktische Behandlung der Gleichnisse Luc. 15. Berlin, Buchh. d. deutschen Lehrerzeitung. — 36.
Palmié, Superint. Friedr., Dein Wort ist meines Fufses Leuchte. Evangelische Andachten. Halle, Strien. — 42.
Pfeiffer, Superint. G., Fortlaufende Erklärung des kl. Kat. Luthers zum Schul- u. Konfirmandenunterricht. Magdeburg. Baensch. — 24.
Pfeilstücker, Illustrierte Hausbibel. Berlin, Pfeilstücker. — 35.
Richter. Pf. Dr. Osw., Weihestunden im Schulleben. Leipzig. Teubner. — 42.
Rinn, Prof. Dr. Heinr., Schleiermacher u. seine romantischen Freunde. = Sammlung gemeinnütz. Vorträge v. Virchow u. Wattenbach. 5. Serie. 111. Heft. Hamburg, A.-G. — 41.
Schäublin, J. J., Kinderlieder f. Schule u. Haus. 24. Aufl. Basel. Detloff. — 43.
Schmidt. Past. J. F., Luthers kl. Katechismus. Versuch einer volkstümlichen Erklärung f. Kirche. Schule u. Haus. Rothenburg a. T., Peter. — 29.
Schöler, Past. Alb., Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien. 2. Aufl. 1891. Gütersloh, Bertelsmann. — 6.
Schulgesangbuch f. höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — 44.
Steudel. Pf., Thomas a Kempis 4 Bücher von der Nachfolge Christi. Reutlingen, Enfslin & Laiblin. — 44.

Stier, Gymn.-Prof. M., Lehrbuch f. d. ev. Religionsunterricht in den oberen Gymnasialklassen. Neuruppin, Petrenz. — 13.
Thrändorf, Dr., Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 1. Teil. Das Leben Jesu u. der 2. Artikel. Dresden, Bleyl & Kämmerer. — 29.
Trede, Past. Th., Das Heidentum in der römischen Kirche. 4 Bde. Gotha, Perthes. — 40.
Voelker, Rekt K., Biblisches Lesebuch f. ev. Schulen Gera, Hofmann. — 34.
Werbatus, M., Luthers kl. Katechismus. 3. Aufl. Riga, Kymmel. — 26.
— — Christliche Religionslehre nach ev.-luth. Bekenntnis im Anschlufs an Luthers kl. Kat., in 3 konzentrischen Kreisen. 3. Aufl. Riga, Kymmel. — 26.
— — Leitfaden d. d. Geschichte der christlichen Kirche f. d. oberen Klassen höherer ev. Lehranstalten. 3. Aufl. Riga. Kymmel. — 39.
Werner, Pfarrer Heinr., Leitfaden z. Unterricht in der Bibelkunde u. im Kirchenjahr f. ev Schulen u. z. häuslichen Gebrauche. Lahr, Geiger. — 37.
Wiese, Geh. Oberregierungsrat D. L., Der ev. Religionsunterricht im Lehrplane der höh. Schulen. Berlin. Wiegandt & Grieben. — 3.
Wild, Schulrat Dr. F., Der kl. Katechismus Luthers unter Zugrundelegung der f. d. ev. Schulen des Königr. Sachsen verordneten rel. Memorierstoffes. 2. Heft. 2. Hauptstück. Dresden, Huhle. — 28.
Wippermann, Pf. Dr. A., Grundrifs der Kirchengeschichte für evang. höhere Schulen. Ilmenau, Schröter. — 38.
Wolter, s. Nesemann.
Zange, Realgym.-Direkt. F., Lehrplan f. d. ev. Religionsunterricht in Sexta. = Pg. Erfurt No. 253. — 22.
Zuck, Otto, Katechesen über die 5 Hauptstücke des kl. Katechismus Luthers. Dresden. Kühtmann. — 27.
— — Die biblischen Geschichten des A. u. des N. Testaments auf der Mittelstufe. 2. Aufl. Ebenda. — 33.
— — Bibellesen im Anschlufs an biblische Geschichten u. Katechismus. Ebenda. — 33.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.

R. Gaertner's Verlag, H. Heyfelder in Berlin SW.

Die Sprache und das Erkennen

von

Gustav Gerber.

gr. 8. VIII und 336 Seiten.

Preis 8 Mark.

„Ein hochbedeutsames Werk, welches kein **Sprachforscher** oder **Philosoph** wird unbeachtet lassen dürfen." **(Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien.)**

Die Sprache als Kunst

von

Gustav Gerber.

Zweite neubearbeitete Auflage.

2 Bände. 20 Mark.

Die **„Philologische Rundschau"** empfiehlt das Werk „nachdrücklichst" und bezeichnet es als **„eine ganze encyklopädische Bibliothek im besten Sinne des Wortes, in gedrängter, die Deutlichkeit aber keineswegs beeinflussender Übersicht."**

Das **„Pädagogium"** sagt: „Es ist auf dem Gebiete der allgemeinen Sprachwissenschaft seit langem wieder **ein Werk von bleibender Bedeutung.** Eine solche Belesenheit in den alten Rhetoren, in den klassischen Werken der griechischen, römischen, deutschen, französischen und englischen Litteratur, eine so intensive Bekanntschaft mit den Werken der allgemeinen Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie **setzt geradezu in Verwunderung.** Eine Tropen- und Figurenlehre, wie sie mit philosophischem und zugleich historischem Sinne hier gegeben wird, **existiert sonst in keiner anderen Litteratur."**

„Werke von seltenem Werte und großer Originalität."

(Revue critique.)

„Das Werk hat nicht nur durch seine Originalität, sondern auch durch die Fülle und Verarbeitung des litterarischen Materials Anspruch **auf dauernden Wert."** **(Litterar. Rundschau.)**

Sprache und Religion.

Studien zur vergleichenden

Religionswissenschaft.

Von

Lic. Dr. Georg Runze,

Professor der Theologie an der Universität zu Berlin.

8°. XVI und 236 Seiten. 6 Mark.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner

Religionslehrer in München.

Berlin 1891.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

V. Jahrgang

1890.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner
Religionslehrer in München.

Berlin 1891.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

Inhaltsübersicht.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

Einleitung.

Als Einleitung zu unserem heurigen Referate mag uns ein kurzer Aufsatz in den Hist.-pol. Blättern (1891 S. 196 ff.) beschäftigen, welcher den *Religionsunterricht am Gymnasium* behandelt und aus der Feder eines Fachgenossen, des Professors Niedermaier in Ravensburg, stammt.

Neben der allgemeinen Reformfrage unserer Mittelschulen geht seit einem Decennium die besondere Frage über die Reform des katholischen Religionsunterrichts einher. Professor Stöckl hat dazu 1881 das Wort ergriffen und scharf und energisch dem „modernen Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien“ opponiert. Er hat zwar keinen unbedingten Parteigänger gefunden, aber das Verdienst hat er sich mit seinem mutigen Worte errungen, dafs eine Angelegenheit zur öffentlichen Diskussion kam, welche für die religiös-sittliche Bildung der studierenden Jugend von tiefer Bedeutung ist. Die angegriffene Position wurde verteidigt mit nicht gleichem Glück und Geschick, wie der Angriff erfolgte. Dann erschienen vermittelnde „praktische Vorschläge“. Je mehr die Jahre vorrückten und Schriften über den Gegenstand erschienen, um so mehr gewann die sachlich-ruhige, pädagogisch-objektive Auseinandersetzung in der Litteratur die Oberhand. Hie Katechismus, hie Systematik war das erste Feldgeschrei gewesen. Die Systematik scheint siegen zu wollen, aber nicht ohne bedeutende Konzessionen an die Verfechter des Katechismus. Der Kampf will mit einem grofsen Kompromifs schliefsen, wobei die einen den Namen retten und die anderen ihre Ideen unterbringen. Dem Idol, eine theologische Miniaturfakultät am Gymnasium im Religionsunterricht sich einzurichten, mufs der Boden gründlich entzogen werden und für das wahre Ideal dieses Unterrichts ein neuer einfacherer und solider Boden gelegt werden. Zwar findet die bedachte Position noch immer ihre Verteidiger. So wirft der angezogene Aufsatz in den Historisch-politischen Blättern die Frage auf: „Was soll durch den systematisch-wissenschaftlichen Religionsunterricht auf dem Gymnasium erreicht werden?“ Die Antwort will sicherlich ein Wort für den systematischen Religions-

unterricht einlegen. Aber schon die Fragestellung ist eine so bescheidene, dafs man eine exklusive Antwort nicht erwartet. Wenn eine andere Feder einen Aufsatz niederschriebe über die Frage: „Was soll durch einen höheren Katechismusunterricht auf dem Gymnasium erreicht werden?“ würden sich die Ausführungen nicht recht wesentlich unterscheiden. Deshalb kann auch eine abweichende Überzeugung noch gut zum Wort kommen.

Es klingt sehr verständig und versöhnlich, wenn der Kontroverse, ob systematische oder katechetische Methode, ihre Spitze genommen wird, mit dem Hinweis darauf, dafs einerseits „auch der Katechismus, namentlich ein höherer, der Systematik nicht entbehren könne“, anderseits, „dafs man ebenso leicht an der Hand eines systematischen Lehrbuches katechisieren könne, solle und müsse“ (l. c. S. 197). Es ist wohl noch ein weiterer Schritt der Annäherung denkbar. Wenn das generelle Ziel des Religionsunterrichts auf dem Gymnasium wie in der Voksschule das gleiche ist, nämlich „den Schülern ein ihrer geistigen Entwicklung entsprechendes Mafs religiöser Kenntnisse beizubringen, das sie für ihr Leben in den Stand setzt, den christlichen Glauben zu bekennen und nach demselben zu leben“ (eod. loco), warum sollte es eine Unmöglichkeit sein, dieses generelle Ziel durchgehends mit dem gleichen „System“ zu erstreben? Das „Heilssystem“ des Katechismus ist doch nicht so armselig, dafs unabweisbar ein eigenes „Lehrsystem“ ergrübelt werden mufs, um all das an- und unterzubringen, was einem Gymnasiasten in der religiösen Sphäre zu wissen not thut. Einen interessanten Versuch nach dieser Richtung hat Dr. L. Morgott in den *Ergänzungen zum Deharbeschen Katechismus No. 1* gemacht. Wenn all die Geisteskraft und Geistesschärfe, welche für die Auffindung und detaillierteste Durchbildung von Kathedersystemen verbraucht wird, in den Dienst des Katechismus-„Systems“ sich stellen wollte, so würden bald Wissenschaft und Katechese ein wertvolles, segensreiches Werk schaffen. Die Vorliebe für gelehrte Systematik spricht dem Katechismus„system“ die Anpassungsfähigkeit für höhere Zwecke des Religionsunterrichts ab. Gerade wenn der Professor dem Katecheten die Feder führen wollte, könnte in einem höheren Katechismus die Kirchenlehre und ihre Richtigkeit so wohlbedacht und wohlberechnet dargestellt werden, dafs, wenn man am Schlusse auf die Ansicht eines Irrlehrers hinweist, es von selbst einleuchtend wird, dafs sie falsch ist und, weil sie falsch ist, man mit ihr nichts weiter zu thun habe (l. c. S. 260). Es geht weit hinaus über die Grenzen mafsvollen Urteils zu sagen: „Mit den üblichen Lehrbüchern religiösen Unterrichts an unseren Gymnasien bläut man unserer Jugend den Skepticismus ein; Erfolg ist — der völlige Atheismus unserer gebildeten Gesellschaftsklassen“ („Die Reform der Gymnasien“, Graz 1882, Anonym). So verderblich kann die Systematik gar nicht wirken. Die Wurzeln des Verderbnisses liegen auf einer Seite, deren schädigende Einflüsse der Religionslehrer mit oder ohne Katechismus

nicht zu paralysieren vermag. „Die Mifserfolge des Religionsunterrichts hängen vielfach zusammen mit Familien, wo man aus naiver Vornehmheit oder sklavischer Menschenfurcht das religiöse Leben vernachlässigt, geistige Nahrung, Belehrung und Unterhaltung aus ungläubiger Litteratur schöpft, weil man dieses für feiner oder vornehmer hält als Katholisches." Mit dieser Bemerkung haben die Histor.-pol. Blätter (l. c. S. 198) auf die richtige, wunde Stelle hingewiesen. Deshalb erreicht die Hauptaufgabe des Religionslehrers in der Schule, die theoretische Befestigung des Glaubens gegenüber der modernen Zeitströmung, so schwer und so ungleich ihr Ziel, mag sie auch glücklich sich verbinden mit Einwirkung auf Herz und Willen. Aber ein Bedenken haben solche Lehrbücher unvermeidlich gegen sich. Das Lehrbuch, welches im Gewande eines selbsterfundenen Systems sich anbietet, entbehrt bei aller Meisterschaft logischer und präziser Darstellung des autoritativen Charakters. Dem skeptisch angekränkelten Schüler liegt die Frage recht nahe, ob nicht wie das System auch der Inhalt das Produkt eines gelehrten Kopfes ist, dem ein anderer ein anderes System und einen anderen Inhalt gegenübersetzt, und die Antwort mit ihren praktischen Konsequenzen giebt sich so leicht. Man sollte in der Entwicklungsperiode, in der die Schüler des Gymnasiums stehen, gar nicht den Versuch machen, die Religion „wissenschaftlich" zu lehren. Sie sollte fort und fort als etwas historisch autoritativ Gegebenes behandelt werden und dazu bedarf es eines gelehrten, von der Universität importierten Systemes nicht. Der Religionsunterricht darf nicht der Mode der Zeit sich unterwerfen, schon am Gymnasium wissenschafteln. Wie den Gymnasiallehrer so umgaukelt auch manchmal den Religionslehrer ein berückender Universitätstraum und so stellt er einstweilen den erträumten akademischen Katheder in der Vorhalle auf. Aber diese „wissenschaftliche" Religion vergilbt und vermodert so rasch und noch rascher als die Blätter des Buches, aus welchem sie geschöpft ist. Der gebildete Mann mit der „wissenschaftlichen" Religion hat oft viel weniger positive und praktische Religion als der Mann aus dem Volke, welcher über den elementaren Katechismus nicht hinausgekommen ist. Die Religion mufs als eine Lebensthätigkeit gelehrt und geübt und erfafst werden, wobei es für den Gebildeten Pflicht ist, neben dem Was und Wie auch um das Warum sich zu kümmern. Eine Darstellung der Heilswahrheiten in einfacher, klarer aber würdiger und belebender Sprache im Anschlufs an die stoffliche Anordnung des Katechismus nach historisch-apologetischer Methode wird von einem Religionshandbuch für das Gymnasium, für die Mittelschule verlangt werden müssen. Der Blick auf die Litteratur zeigt kein Werk, welches dieser Anforderung vollständig entsprechen würde. Eben darum aber soll sie immer wieder erhoben werden, um einerseits dort, wo ein Lehrbuch stolz und selbstgefällig die eigen gewählte Bahn geht, zur Einlenkung in die historischen Geleise des Katechismus einzuladen, anderseits dort, wo Sprache und Methode mit dem Bildungsniveau und dem religiösen Bildungsziel des Gymnasiums nicht ganz auf einer Linie

steht, zur Vervollkommnung anzuregen. Mit dem Religionshandbuch für die Gymnasien in Bayern ist ein verheifsender Anfang gemacht. Bei der Vorbereitung einer Neuauflage werden die praktischen Erfahrungen der Schule und die theoretischen Erörterungen der Fachpresse nur förderlich dem wertvollen Grundgedanken und Grundplan zur Seite treten.

Die Systematik mag mit Geist und Eloquenz verfochten werden, der Stein des Anstofses, dafs sie einen gewichtigen Faktor des unterrichtlichen Erfolges eliminiert, die Kontinuität, bleibt im Wege liegen. Gerade der Aufsatz in den Hist.-pol. Blättern sieht es als ganz selbstverständlich und nimmt es auch als eine faktische Einrichtung an, dafs Glaubens- und Sittenlehren in 3 Stufen je vollständig behandelt werden, in einer katechetischen, einer überleitenden und einer wissenschaftlichen. Diese drei in sich abgeschlossenen Stufen haben sich zwar bei weitem nicht allgemein in der angenommenen Weise herausentwickelt, wie dies unser vorjähriger Bericht in Ziffern nachgewiesen hat. Aber eine solche Gliederung des Lehrplans soll wenigstens allgemein angestrebt werden. Dem methodischen Fortschreiten soll nach unserem Aufsatz derselbe Stoff, nämlich Glaubens- und Sittenlehre (inkl. Gnadenlehre) unterbreitet werden. Damit ist dem Substantiellen des Religionsunterrichts seine Stellung angewiesen. Auf ihn zielt alles ab und zu ihm kehrt alles zurück. In seinen Dienst stellt sich die Bibel, aus welcher im Unterkurs das Einfachste und Anziehendste zur Belebung des Unterrichts memoriert wird (S. 201), deren Stoff im Mittelkurs nach Gesichtspunkten geordnet das Verhältnis der modernen Wissenschaften zur Bibel ohne Kritik und Polemik einfach darstellt, unterstützt von den nötigsten historischen, archäologischen, geographischen Notizen. Apologetik mit Kirchengeschichte soll „den Unterricht am Gymnasium abschliefsen" (S. 206). Die Apologetik nun am Gymnasium mufs sein nicht „Lehre von den praeambula fidei", sondern Beschaffung einer Schutzwehr gegen Zweifel und Unglauben (S. 203). Sie wird deshalb auch nicht in extenso gegeben, sondern „mit einer nach pädagogischen Gesichtspunkten und für praktische Zwecke getroffenen Stoffauswahl" (S. 204). Mit dieser Auswahl bei der Apologetik macht der Aufsatz ebensowenig bekannt als nachher bei der Kirchengeschichte, welche ebenfalls nur in richtiger Auswahl gegeben werden kann (S. 208). Damit ist das Programm skizziert, welches der Aufsatz unter dem Titel „Religionsunterricht am Gymnasium" entwickelt. Wesentlich Neues enthält es nicht. In der Form hält es am systematischen Lehrbuch fest, in der Sache schlägt es einen Unterrichtsstoff und einen Unterrichtsgang vor, welcher vielfach schon an Gymnasien angenommen ist. Aber es ist immerhin ein ganz beachtenswerter Beitrag zur Lösung der Reformfrage, welcher, ohne aufdringlich zu sein, doch nicht ohne Begründung mancheAnregung bietet.

Nicht weniger konziliant als Professor Niedermaier in dem besprochenen Aufsatz ist die Stimme, welche Dr. Joh. Nickel erhebt *Zur Verteidigung der modernen Handbücher für den Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten.* (Katechet. Monatsblätter, Münster, 1891, No. 3, Sp. 77 ff.)

Schöberl hat in seiner Katechetik unter anderem auch Bedenken geäufsert über die Auswahl und Ausdehnung des Stoffes in den modernen Religionsbüchern. Diese Ausstellungen konnten aber offenbar nur jenen Auswüchsen gelten, welche in ihren letzten Trieben eine Art theologische Miniaturfakultät zeitigen mufsten. Verständigerweise wird niemand dagegen eine prinzipielle Einwendung machen, dafs die jungen Leute, welche die Bestimmung haben, in der katholischen Kirche die Intelligenz zu repräsentieren, mit den entsprechenden positiven und apologetischen Kenntnissen ausgestattet werden. Deshalb wird es auch nach dieser Seite hin keiner Abwehr bedürfen und keiner Stimme der Verteidigung. Aber dafür ist die pädagogische Bemerkung über die Behandlung der Schüler im apologetischen Unterricht wohl am Platze. „Man sollte es vermeiden," schreibt Dr. Nickel a. a. O., „etwa am Anfang mangelndes Verständnis für diesen Stoff bitter in der Censur oder sonst wie entgelten zu lassen; man zeige Lust und Liebe zur Sache, merke genau auf alle äufseren Anzeichen mangelnden Verständnisses, man lasse es die Schüler fühlen, dafs man nicht seine eigene Weisheit auskrame oder sie belästigen wolle, sondern dafs es nur lebhaftes Interesse für ihr späteres, geistiges Wohl sei, welches zur Behandlung dieser Fragen veranlasse." Was dann aber gesagt wird zur Verteidigung der „systematischen Anlage der neueren Lehrbücher", sind keine solch singulären Vorteile, dafs sie einzig nur durch die systematische Anlage erreicht werden könnten, ohne diese aber im voraus hintangehalten wären. Fortschreitend, erweiternd, vertiefend verhält sich ja auch das Lehrbuch, welches den Lehrstoff in der Gliederung des Katechismus bietet, und veranlafst so den Schüler „zum neuen Durchdenken des bisher Erlernten" und verlangt eine gesteigerte „Mitarbeit". Es verhütet die Gefahr, dafs der Schüler schliefslich vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht. Dr. Nickel gesteht selbst zu: „In manchen Lehrbüchern ist eine förmliche Sucht nach Systematisierung und Disponierung erkennbar." Noch für eine aufrichtige Bemerkung sind wir dankbar: über die so wenig einfache Ausdrucksweise mancher Lehrbücher. „Eignet sich doch der 3. Teil des Königschen Lehrbuches ganz gut als Repetitionskompendium für Theologie Studierende."

I. Allgemeine Litteratur.

Seit sechzig Jahren hat die katholische Katechetik eine umfassende, wissenschaftliche Darstellung nicht mehr gefunden. Wenn auch das Werk Hirschers in diesem Zeitraum nicht gerade veraltet ist, so war doch ein solcher Wechsel in den Anschauungen und ein solcher Umschwung in der Katechetik erfolgt, dafs eine neue Darstellung sehr am Platze war. Diesem Bedürfnisse der katholischen Litteratur haben zwei Werke bei-

nahe gleichzeitig entsprochen, wenn auch nicht auf dieselbe Weise. Das eine ist das *Lehrbuch der katholischen Katechetik* von Dekan Fr. H. Schöberl, das andere die *Kurzgefafste Anleitung zur Theorie der Katechetik* von Dr. Ans. Ricker, O. S. B., das eine von einem Manne der Praxis, das andere von einem Manne des Katheders. Das Individuelle der Lebensstellung der Autoren tragen auch ihre Werke als Signatur. Beide behandeln, wie es in der Natur der Sache liegt, dieselben Gegenstände, freilich nicht in dem gleichen Umfange und der gleichen Form. Was da gesagt werden mufs über Begriff, Wichtigkeit, Zweck, Methode, Einteilung, Geschichte der Katechetik, ist bei Dr. Ricker in einleitenden Paragraphen auf 27 Seiten zusammengedrängt, während Schöberl nach der Anlage und dem Zwecke seines Werkes der Geschichte des Katechetenamtes und der Idee und organischen Gliederung des Katechismus zwei volle Teile mit nicht weniger als 473 Seiten widmen kann. Da ist Raum, um die achtzehnhundertjährige Praxis der Kirche so vorzuführen, um den Katecheten mit neuer Begeisterung für sein erhabenes Amt zu erfüllen, da ist Raum, um die kritische Sonde an die Katechismuslitteratur zu legen und sie zu verfolgen von den kleinen Katechismen der Landschule an bis zu den modernen Religionsbüchern der Gymnasien. Eine solche eingehende Betrachtung allein ist im stande, die Grundzüge der kirchlichen Katechismus-Tradition festzustellen und von ihr aus Verirrungen der Litteratur abzuweisen und das Brauchbare und Wahre anzuerkennen und zu empfehlen. Für unseren Zweck ist da ganz insbesondere interessant und anregend, was an Grundsätzen vorgetragen wird über den Religionsunterricht und dessen Lehrmittel für die höheren Lehranstalten (Kap. 12 ff.). Diejenigen, welche die Überzeugung haben, dafs man auch mit der stofflichen Anordnung des Katechismus den modernen Bedürfnissen genügen könne, wird es mit Freude erfüllen, einen so entschiedenen und schlagfertigen Gesinnungsgenossen zu finden. Umgekehrt werden die Vertreter der gegenteiligen Ansichten an Schöberl einen Anwalt finden, dessen Beweisführung sie nicht so leicht entkräften werden. An die historisch-dogmatische Darlegung schliefst sich dann bei Schöberl die Darstellung der katechetischen Methode. Hier kann uns die Teilung in die drei Abschnitte, inwiefern der Katechet Lehrer, Hirte und Priester ist, nicht recht gefallen. Sie nimmt sich sehr geistvoll aus und der Verfasser ist als praktischer Katechet den Klippen, welche sie bietet, glücklich entgangen, aber objektiv und logisch ist diese Anordnung nicht gefordert. Dr. Ricker teilt da viel logischer und für die wissenschaftliche Anleitung zur Erteilung des Religionsunterrichts wohl auch praktischer: 1. in die Auswahl des katechetischen Stoffes, 2. in die Anordnung des katechetischen Lehrstoffes im allgemeinen, 3. in die Bearbeitung des katechetischen Lehrstoffes und 4. in die Methode des katechetischen Vortrages. Aber zu solcher oder ähnlicher Gliederung hatte sich Schöberl den Weg verlegt, da der 2. Teil schon Einschlägiges davon bringt. Als Fehler wird man dies vielleicht nicht bezeichnen dürfen und wenn ein

unerbittlicher Kritiker es thun wollte, so könnte dieser Tadel doch nicht aufkommen gegen das Solide und Gesunde des ganzen Werkes. Ganz gewiſs aber wird man für diesen fraglichen Mangel entschädigt durch die durchweg frische und lebendige Darstellungsweise, durch die flieſsende und bilderreiche Sprache. Gerade nach dieser Seite hin aber hat die Anleitung von Dr. Ricker manch nicht Empfehlenswertes. Es geht so recht die schwere Kathedersprache durch dieselbe. Sie ist reich an abstrakten Definitionen, mit denen im praktischen Leben nicht viel anzufangen ist. Ein anschauliches Exempel kann viel gelehrten Ballast ersetzen. Wer von beiden Autoren wird wohl leichter und besser einen guten Katecheten erziehen? In der Schule Rickers wird am ehesten der wissenschaftliche Theoretiker gedeihen, aus der Schule Schöberls ein anstelliger Praktiker hervorgehen. Aber so viel ist gewiſs, man darf Dr. Rickers Anleitung nicht beiseite setzen, aber auch Schöberls Lehrbuch nicht als kanonisches Lehrbuch der Katechetik überheben.

Neben allgemeinen Werken erfährt ein Fach seine fruchtbarste Förderung durch Monographieen über einzelne Sparten oder Seiten desselben. Eine solche auf dem Gebiete der Katechetik liegt vor in der *Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts* von F. W. Bürgel. Die Katechetik von Schöberl läſst sich naturgemäſs über dieses Thema aus. Ganz abgesehen davon, daſs schon der Rahmen des Lehrbuches hier eine enge Grenze zog, liegt ein weiteres Eingehen auch jenseits der Zwecke desselben. Die Bürgelsche Arbeit ist ein „beachtenswerter Schritt" über das von Schöberl Beigebrachte hinaus sowohl durch die gröſsere Ausführlichkeit als die gröſsere wissenschaftliche Genauigkeit. Es liegen eben diesem Werke Sach- und Litteraturkenntnisse zu Grunde, wie sie nur durch langjährige Beschäftigung mit dem Gegenstande erworben werden können. Freilich sind diese noch nicht so erschöpfend angehäuft, um eine ganz gleichmäſsige Darstellung zu ermöglichen. Aber das, was geboten wird, ist ein so fleiſsig gesammeltes, so gesichtetes Material, das ebenso interessant wie lehrreich für den Katecheten ist. Aber die pragmatische Verwebung des Ganzen ist nicht in dem Maſse durchgeführt worden, um überall den Faden der Weiterentwicklung leicht aufzufinden, um überall scharf zu markieren den inneren Zusammenhang in dem Entwicklungsgang der Methodik. Die Wurzel dieser Fehler liegt wohl in dem nicht glücklich getroffenen principium divisionis. Die Einleitung in die Geschichte der Methodik des systematischen, des geschichtlichen, des praktisch-liturgischen Religionsunterrichts trennt Gebiete voneinander, die nicht so unabhängig voneinander stehen, die sich im Gegenteil vielfach berühren und ineinander übergehen. Das einheitliche Bild der Entwicklung des Ganzen wird dadurch beeinträchtigt. Aber wenn auch die Kritik solche und einige andere Ausstellungen zu machen hat und gemacht hat, so kann doch die katholische, insbesondere die katechetische Litteratur das Werk nur freudig, dankbar begrüſsen, denn dies Gebiet war bis jetzt in der katholischen Litteratur spärlich genug bearbeitet, und der Autor

ist einerseits bescheiden genug, keinen Anspruch auf Vollständigkeit zu machen, andererseits erweckt er begründete Hoffnung, durch fortgesetzte Studien die geschichtliche Entwicklung der religiösen Unterrichtsmethode noch erschöpfender und klarer darzustellen.

Dekan Schöberl ist ein sehr fleifsiger Schriftsteller. Nach Vollendung seines Lehrbuchs der Katechetik hat er die Feder nicht niedergelegt, sondern setzt sie neuerdings an, um einzelne Themen daraus in breiterer Ausführung zu behandeln. Die Achtung vor dem verdienten Autor verlangt es, auch diesen Enuntiationen Aufmerksamkeit zu schenken, wenn es auch nicht immer ohne Widerspruch geschehen kann.

In dem „Katholik“ (1891 H. I) beantwortet Dekan Schöberl in einem längeren Aufsatz die Frage: „Was ist Katechetik?“ Neu ist die Frage gewifs nicht und der Antworten darauf giebt es mannigfache, je nach der Auffassung über die Aufgabe der Katechese. Der Autor selbst hat darüber schon einmal sich ausgesprochen in seinem „Lehrbuch der katholischen Katechetik“ S. 3, indem er sagt: „Die Katechetik ist .... die Wissenschaft von jener Pastoralthätigkeit, durch welche die Jugend zur christlichen Mündigkeit herangebildet wird.“ Wenn jetzt dieser schon beantworteten Frage ein längerer Aufsatz gewidmet wird, so ist dies begründet durch den Zweck, „Grenzstreitigkeiten über das Wissensgebiet der Katechetik“ beizulegen und den „legitimen Besitzstand dieser Wissenschaft gegenüber andern theologischen Disziplinen“ abzugrenzen (Katholik l. c. S. 25). Diese Ankündigung erregt eine gewisse Erwartung einer präzisen und prägnanten Definition der Katechetik. Nach einem grofsen Anlauf in einer historischen Skizze über die Katechese in der apostolischen Zeit bis zur Zeit der allgemeinen Sitte der Kindertaufe, welche gemeiniglich für das 3. Jhrh. angenommen wird (cfr. Brück, Kirchengesch. 5. Aufl. S. 125 Anm. 6), beschreibt der Aufsatz überwiegend dogmatisch die zeitliche und stoffliche Umgrenzung der Katechese. Ein neuer Gedanke tritt darin gerade nicht hervor, wenn nicht vielleicht die drei Stufen der Katechese in „der Vorschule des Elternhauses“, in der „eigentlichen Volksschule“ und in der „Nachschule bis zum Übergange in das Berufsleben“ (l. c. S. 29) dafür stellvertretend eintreten sollen. Nach wiederholter kürzerer oder längerer Belehrung über Aufgabe und Ziel des Katechetenamtes (l. c. S. 29. 30. 31. 32. 33) folgt dann schliefslich die „exakte Antwort“ auf die eingangs aufgeworfene Frage. „Die Katechetik ist die Wissenschaft vom Katechetenamt der katholischen Kirche. Zu den spezifischen Aufgaben dieses Katechetenamtes gehört es, wie die erwachsenen Juden und Heiden so auch die getauften Kinder, solange sie Schüler sind, durch einen grundlegenden Unterricht im christlichen Glauben und Leben zur würdigen Teilnahme an den Gnadenmitteln der Kirche einzuführen“ (l. c. S. 32). Diese Definition wird kaum befriedigen können, weder nach ihrer formellen noch materiellen Seite hin. Sie hält nicht, was der Eingang des Aufsatzes ankündigt, indem sie weder die „Grenzstreitigkeiten“ entscheidet, noch „den legitimen Besitz-

stand" bündig ausspricht. Da der Autor stark das pastorale Moment der Katechese hervorhebt, so lag es doch nahe, die Katechese als eine Zweigdisciplin der Pastoraltheologie zu bezeichnen und dann des näheren ihre differentia specifica zu charakterisieren etwa als den Inbegriff der Grundsätze und Regeln über die grundlegende, schulmäfsige Einführung in den christlichen Glauben und das christliche Leben. An dem Unglück der mifslungenen Definition sind „die erwachsenen Heiden und Juden" schuld, welche um jeden Preis eine Stelle in derselben bekommen sollten, um die Einheit der Katechese von heute und in den ersten christlichen Zeiten auch begriffsmäfsig zum Ausdruck zu bringen. Diese Kategorieen können sicherlich Objekt der katechetischen Thätigkeit sein und sie sind deshalb von derselben nicht ausgeschlossen, wenn ihrer in einer Definition nicht ausdrücklich Erwähnung geschieht. Darüber bedarf es auch keiner besonderen Belehrung, dafs solche Katechumenen nicht auf homiletischem, sondern auf katechetischem Wege weiter in das Christentum einzuführen sind. Die Zergliederung der Definition mit den Schulausdrücken principium ex quo, per quod, in quo (l. c. S. 33) kann das verletzte „ne quid nimis" nicht mehr gut machen. In einem anderen Aufsatz über eine methodische Frage war der Autor glücklicher.

Wenn es Aufgabe der Katechese ist, alle geistigen Kräfte religiös durchzubilden, so wird sie sich jener Methode bedienen müssen, welche ausweichend jeder blofs einseitigen Kultivierung, sei es des Gedächtnisses oder des Verstandes gleichmäfsig an den ganzen Menschen sich wendet. So klar und selbstverständlich diese Forderung ist, so haben doch in der Geschichte der Methodik weder jene Neuerungen gefehlt, welche den religiösen Lehr- und Lernstoff bis zum widerlichen „Gedächtniskram" herabdrückten, noch jene, welche „den Glauben in lauter Wissen und die Liebe in lauter Vernunftpflichten verflüchtigten". Der gegenwärtige Stand der Katechetik, wie er sich aus den litterarischen Publikationen beurteilen läfst, hält sich von diesen Extremen fern und zeigt im Gegenteil ein gesundes und ernsthaftes Streben, dem katechetischen Amte vollständig zu entsprechen. Wenn dieses Streben gleichmäfsig Gedächtnis, Verstand und Wille des Katechumenen ins Auge fafst, so läuft dies nicht hinaus auf einen Marsch in gleichem Schritt und Tritt. Die einheitliche Methode hat nicht mit jeder Spielart aufräumen können. Als die katechetische Methode in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts der Verflachung und Verödung des seichten, kalten Rationalismus entwunden wurde, da scharten sich die Befreiten um die zwei Fahnen Hirscher und Gruber. Beide sind längst dahingegangen, aber ihre Werke haben sie überlebt, und wenn auch dieselben sich nicht von gleicher praktischer Haltbarkeit erwiesen, die Rettung oder vielmehr die Wiederbelebung der katholischen Katechese ist doch ihr gemeinsames Werk. Hirscher hat mit viel Geist und vielleicht noch mit mehr Gemüt einen Neubau der Katechese aufgeführt auf neuen Grundlagen, aber bezogen ist derselbe niemals vollständig worden, der Meister hat noch geändert nach den

Bedürfnissen der realen Wirklichkeit und die Schüler haben noch mehr geändert, dafs nicht viel mehr denn der Name des Gründers geblieben ist. Gruber war glücklicher, indem er auf dem alten, aber vergessenen Fundamente mit historischem Material baute und so zweckmäfsig, dafs auch die Hirschersche Schule sich ihm adaptierte. Oder wenn es ohne Bild gesagt sein soll, die historisch konstruierende Methode Hirschers ist von der historisch illustrierenden Methode Grubers überwunden worden. Beide Methoden hat neuerdings ein Aufsatz Schöberls eingehend gewürdigt unter dem Titel *Über die historische Methode beim Katechisieren* (Passauer theolog.-prakt. Monatsschrift 1891. Heft 1. S. 35 ff.). Indem derselbe ausdrücklich den zwei grofsen Katecheten Gruber und Hirscher die Anerkennung ausspricht für die „rettende That", indem sie „die historische Methode anwendeten, um einerseits die höchste alle menschliche Vernunft beherrschende Autorität Gottes, andererseits den geschichtlichen Charakter der göttlichen Offenbarungsthatsachen als das Formalprinzip der christlichen Katechese zur Geltung zu bringen" (l. c. S. 36), kann er doch nicht umhin, die ganze Methode Hirschers als „verfehlt" zu bezeichnen (l. c. S. 46). „Bei Gruber, sagt Schöberl, bezog sich die historische Methode nur auf die Erklärung des Katechismus, Hirscher aber wollte den Katechismus selbst nach der historischen Methode konstruieren und das konnte, so schön auch die Theorie sein mochte, in der Praxis nur mifslingen" (l. c. S. 39). So widersprach der Lehrgang Hirschers „nicht blofs der Natur der kindlichen Denkweise, sondern verleugnete auch die ganze Geschichte des Katechismus" (ibid.) und wurde endlich dem Prinzip der Kontinuität des Lehrens und Lernens nicht gerecht, weil man das früher Gelernte wieder beiseite legen mufs, um in der II. und III. Klasse den Text des Diözesankatechismus memorieren und erklären zu können (l. c. S. 42). Das sind schwere Gründe für eine Ablehnung der Hirscherschen Methode. Da die Grubersche Methode diese Schwächen nicht teilt, sondern von dem gesunden Grundgedanken aus praktisch richtig weiter baut, so ist diese zu acceptieren, weil sie zudem noch das voraus hat, dafs sie von vornherein auf ein praktisches Gesamtziel lossteuert, auf die erste Beichte. Darin lehnt sie sich einerseits an das altchristliche Katechumenat an, welches mit Beichte und Taufsakrament abschlofs, andererseits an das Mittelalter, wo der erste Religionsunterricht in einer Beichtunterweisung sich zusammenfafste und mit dem Sündenbekenntnis nebst sakramentaler Absolution zum vorläufigen Abschlufs kam (l. c. S. 41). Freilich mufs Schöberl gestehen, dafs in den gewöhnlichen Kommentaren zu Deharbes Katechismus, der doch bei der Erklärung seines Katechismus die historisch-anschauliche Methode Grubers angewendet wissen will (l. c. S. 42), die historische Methode in diesem Sinne nicht befolgt, wenigstens nicht konsequent durchgeführt ist. Aber gerade bei diesem Stande der Dinge „würde es einen grofsen Fortschritt auf katechetischem Gebiete bedeuten, wenn auch beim Katechismus die historische Methode Grubers konsequent zur An-

wendung käme" (l. c. S. 43) oder wie wir sagen möchten, wenn man die historische Methode Grubers nicht blofs theoretisch acceptieren und im Katechismus andeuten, sondern auch in den erscheinenden Kommentaren praktisch ausnützen würde. Aber nach dieser Richtung schweift der Blick bis jetzt ins Leere. Gerade die neuesten Kommentare haben von einer Verwendung und Verwertung der biblischen Geschichte zur Katechismuserklärung bescheidenen Umgang genommen. Von einer ganz eigenartigen Erscheinung in dieser Richtung wird noch die Rede sein.

II. Katechismus-Litteratur.

Die letzten zwei Jahre waren fruchtbar gewesen an Kommentarlitteratur. Nord und Süd war thätig gewesen, um die neu erschienenen Katechismen für den Unterricht zu kommentieren. Wertvolle, umfangreiche, gründliche Arbeiten sind geliefert worden in kurzer Jahresfrist.*) Was damals noch der letzten Vollendung harrte, hat 1891 als Ganzes gebracht. Dazu gehört der *Kommentar* von Möhler *zum neuen Rottenburger Katechismus.*

Die Ausgabe eines neuen Katechismus für die Diöcese Rottenburg hat fast gleichzeitig zwei Kommentare zu demselben veranlafst. Der eine hiervon in 2 Bänden von J. G. Rathgeb ist noch im vorigen Jahre zum Abschlufs gelangt. Der andere, von dem Subregens am Priesterseminar zu Rottenburg K. Möhler, hat sich auf vier Bände ausgedehnt, davon letzterer über das Gebet im heurigen Jahre erschienen ist. Immer breiter und voller wurde die Arbeit, immer mehr Material hineingearbeitet, dafs beinahe der Kommentar in der Materialiensammlung aufgeht. Die äufserste zulässige Grenze ist wenigstens erreicht. Der Verfasser hat dies wohl selbst gefühlt und darum in einer Art von Entschuldigung im Schlufswort selbst darauf aufmerksam gemacht, dafs „die Stoffbehandlung in den beiden letzten Bänden eine viel eingehendere und ausführlichere ist als in den zwei früheren", und nur warnend ausgerufen: „Möge nur die Fülle des Gebotenen dem Katecheten nicht zur Klippe und Versuchung werden!" Wenn man auch den Anhang mit seinen 49 Seiten, welcher die wichtigsten Gebete, eine Gewissenserforschung und eine Mefserklärung giebt, nicht in Anrechnung bringt, bleiben für die Lehre vom Gebet immer noch volle 136 Oktavseiten übrig. Dieselbe Materie hat Dreher in seinen *Elementarkatechesen* in zehn Seiten behandelt. Da steht richtig der kleine David neben dem rüstungbeladenen Goliath. Aber wer möchte entscheiden,

*) In diesem Zusammenhange sei erwähnt die Erscheinung einer *spanischen Übersetzung* der Erklärung des mittleren Deharbe'schen Katechismus von Schmitt nach der 6. Auflage (Volumen I: De la fé 1890. 8° u. 492 S. Freiburg. Herder).

ob nicht der leichte Wurf des einfachen David sein Ziel besser und sicherer erreicht hat? Dem sehr verehrten Herrn Subregens Möhler redet alle Augenblick der Professor der Katechetik ins Konzept und dann kommt es immer wieder zu einer gelehrten Anmerkung oder zu einer praktischen Anregung oder zur Anbringung eines guten Citates. Aber darin steckt ein bedeutender Gehalt. Es verbindet der Kommentar mit lebendiger Praxis eine sichere Theorie für den Anfänger auf diesem Gebiete.

Neben K. Möhler, der gerne und absichtlich unter das Mehl der Praxis den Sauerteig der Theorie mengt, steht als origineller Praktiker Dr. Th. Dreher.

Als derselbe mit seinem „Leitfaden der kath. Religionslehre für höhere Lehranstalten“ an die Öffentlichkeit trat, verriet diese Arbeit sofort eine aufsergewöhnliche katechetische Begabung. Mit seinen Elementarkatechesen hat derselbe auch den unteren Klassen seine wertvollen Dienste angeboten. Begonnen im Jahre 1889 mit der Erläuterung der 12 Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses, befafsten sich dieselben 1890 mit der Lehre von den Gnadenmitteln, und jetzt liegt mit dem abschliefsenden Bändchen *Über die Sittenlehre* das ganze herrliche Werk vollendet vor. Der Autor ist sich in allen Teilen durchweg gleich geblieben, und die kostbaren Eigenschaften, welche man an dem ersten Bändchen rühmen mufste, Originalität und Popularität, Knappheit und Gründlichkeit, Klarheit und Wärme durfte man sofort unter jedes weitere Bändchen schreiben. Freilich haben sich auch die kleinen Schwächen von einem Bändchen auf das andere vererbt, dialektische Anklänge, kinderhaft unbeholfene Ausdrucksweisen. Aber was wollen diese geringfügigen Ausstellungen gegen den Reichtum und die Zuverlässigkeit des Ganzen? Auf ein solches Lehrtalent, welches „gleichsam nur mit einem Pinselstrich die abstrakten Wahrheiten so klar und anschaulich zum Ausdruck bringt, dafs selbst ein Kind von 10—12 Jahren sie ohne Mühe auffassen kann“, hat die deutsche Katechetik allen Grund mit Stolz zu schauen. Dafs der Autor in seinen Katechesen keiner bestimmten Redaktion eines Deharbeschen Katechismus gefolgt ist und demnach von jeder Worterklärung abgesehen nur Sacherklärung gegeben hat, begründet eben die universelle Brauchbarkeit derselben, welche nicht durch den Zuschnitt auf einen individuell bestimmten Katechismus beengt ist. Unmittelbare Handlangerdienste wollten die Katechesen auch nicht thun. Wenn Schüler von 10—14 Jahren alles das wissen, was diese Katechesen enthalten, so sind sie sehr gut unterrichtet und bilden ein gut geschultes Material für die höhere Stufe des Religionsunterrichts.

In der Katechetik hat sich allmählich eine Speziallitteratur herausgebildet, welche nicht einem wissenschaftlichen Bedürfnis, sondern einem praktischen entsprungen ist. Jene Partieen des Unterrichtes, welche eine besonders eingehende Behandlung verlangten wegen ihrer Bedeutung entweder an sich oder für das kirchliche Leben, wurden einer besonderen Bearbeitung unterzogen. Diese Sonderarbeiten bekunden ein Aufblühen

der Katechetik nach ihrem inneren Wert und ihrer äufseren Form, und sind ein sehr erfreuliches Zeichen, mit welchem Ernste die Katecheten ihre Aufgaben erfassen und mit welchem Aufwand von Verstand und Gemüt sie dieselben zu lösen versuchen. Die Adresse, an welche sich solche Arbeiten wenden, haben sie auch gefunden, indem sie, oft sehr rasch, mehrfache Auflagen erlebten. Es bildet schon eine kleine Bibliothek, was da alles erschienen. Dafs es nicht lauter Weizen sein kann, liegt in der menschlichen Natur. Aber für seine Brauchbarkeit und Verwendbarkeit im allgemeinen sprechen eben die wiederholten Auflagen. Eine ganz andere Frage aber ist eben die, ob, indem viele an dieselbe Arbeit sich machten, diese vielleicht nur eine Summe von Varianten ist, welche lediglich individuell sich unterscheiden, oder ob sie zugleich einen graduellen Fortschritt bezeichnen. Ein sicheres Urteil ist nicht leicht, aber man kann eine Meinung dahin äufsern, dafs im Verhältnis zu ihrer Quantität das fortschreitende Element — und das liegt hier doch auf der Seite der Methode — eine markant hervortretende Förderung nicht gefunden hat. Damit ist gar kein Vorwurf ausgesprochen. Denn die gemeinte Litteratur ist noch sehr jung und dem Worte „Gut Ding braucht Weile“ kann sie sich auch nicht entziehen. Es sind vier Gebiete, welche Spezialarbeiten hervorgerufen haben, der Beichtunterricht, der Kommunionunterricht, der Firmungsunterricht und die Einführung in die Liturgie und das Kirchenjahr. Es ist aber im voraus nicht zu vergessen, was daneben in allgemeinen Kommentaren und einzelnen Aufsätzen in der Richtung auf dieselben Ziele theoretisch und praktisch geboten wurde. Am ehesten hat der Kommunionunterricht besondere Aufmerksamkeit gefunden und es liegen hier sehr schöne Leistungen, sowohl was Methode als Material anlangt, vor. Um nur je ein Beispiel zu nennen, so sei an die „Anleitung zur Erteilung des Erstkommunikantenunterrichts“ von Dr. J. Schmitt erinnert, welche 1865 zum ersten Male erschienen ist und bis jetzt sich in immer wiederholten Auflagen auf dem Plane erhalten hat. Diesem Werke trat 1887 der „Kommunionsunterricht“ von Franz Joseph Mayr an die Seite, welcher mit seiner reichen Materialiensammlung auch der Predigt dienen wollte. Etwas später kommen dann die übrigen genannten Partieen an die Reihe, darunter auch der Beichtunterricht.

Unter früheren Arbeiten der neuesten Zeit steht da oben an der *Erste Beichtunterricht* von F. H. Jägers. Er ist 1879 zum ersten Male erschienen und hat seitdem drei Auflagen erlebt. Der H. H. Bischof von Ermeland schrieb damals in einem empfehlenden Vorworte: „Die Schrift zeichnet sich durch ihre klare, populäre und dem kindlichen Gemüte zusagende Darstellung, sowie durch passende Auswahl der einschlägigen Heilswahrheiten vorteilhaft aus; zugleich weht in ihr der Geist kindlicher Frömmigkeit.“

Die Rezension im Pastoralblatt für die Erzdiöcese München-Freising (No. 31 vom 31. Juli 1879) rühmte an dem Büchlein „die gemütliche, der Fassungskraft der Kinder ganz angepafste Gesprächsform“, „die sehr

klare und verständliche Auseinandersetzung des Wesens der Gnade," die „illustrierende kindliche Kasuistik bei der Lehre von der Gewissenserforschung" Das Büchlein war eben herausgewachsen aus einer 25jährigen Praxis. Gegenüber solchen Vorzügen hatten spätere Arbeiten einen schweren Stand. In den achtziger Jahren erschienen dann ziemlich gleichzeitig *Anleitung zur Erteilung des Erstbeichtunterrichts* von Gregor Fröhlich und *Der erste Bufsunterricht* von E. Huck. Beide haben das miteinander gemeinsam, dafs sie sich „der so ausgezeichneten und bewährten Methode" von Mey bedienen und dafs sie dem praktischen Teile eine kurze Theorie vorausschicken. Auf einer gemeinsamen Methode aufgebaut ist ihr Hauptunterschied ein formeller: Huck bietet geschlossene Katechesen, Fröhlich hat von einer solchen Zerschneidung abgesehen und aus guten Gründen; „denn," so begründet ein Vorwort sein Verfahren, „die Erreichung des Lehrzieles einer einzelnen Unterrichtsstunde hängt oft von so vielen Umständen und Zwischenfällen ab, dafs der Katechet seinen Plan gar oft vereitelt sehen und nicht so weit kommen wird, als er es sich zum Ziele gesteckt hat." Obwohl gleichzeitige Konkurrenten, haben beide einen guten äufseren Erfolg. Die „Anleitung" von Fröhlich ist 1887 in 2. Auflage erschienen, der Bufsunterricht von Huck liegt seit 1888 in 3. Auflage vor. In dem schülermäfsigen Anschlufs an Meister Mey haben sich die Autoren selbst den Weg verlegt, die Methode weiter zu bilden, und sind über die Ursprünglichkeit und Kindlichkeit Jägers nicht hinausgekommen. Einer davon hat die Arbeit nicht einmal gekannt. Indessen stechen doch beide sehr vorteilhaft ab von Dr. W. Effers *Beichtunterricht*, der materiell wie formell wenig für seinen Zweck geeignet ist. Einen solch umfangreichen Memorialstoff kann man Schülern von 9 und 10 Jahren nicht zumuten, aber auch kein Verständnis für gelehrte Definitionen und abstrakte Darstellung.

In den vorerwähnten Arbeiten liegt der Accent auf der praktischen Seite und die Theorie ist weniger um ihrer selbst willen beigegeben, als über den methodologischen Standpunkt des Verfassers orientierend. Eine eingehendere theoretische Besprechung des Beichtunterrichtes, welche aber auf die praktische Normierung auch nicht verzichtete, erschien 1890 von Fr. Dominik Kreienbühl unter dem Titel *Der Beichtunterricht und die Beichte der Kinder*. In dieser „Besprechung" ist die Frucht „20-jährigen Studierens und Probierens" niedergelegt. Was hier geschrieben ist, ist thatsächlich gesunde Theorie und lebenskräftige Praxis. Die Arbeit geht ganz ihre eigenen selbständigen Wege. Da giebt es kein in verba magistri jurare, keine blofse Variation zu einer alten Melodie. Was hier geschrieben ist, ist nicht blofs einem fähigen, beobachtenden Kopfe und einem warmen priesterlichen Herzen entsprungen, sondern auch gegründet und gefestigt auf erste Quellen. Gerade diese Unabhängigkeit von jeder Schule in der Aufstellung der Grundsätze über diesen Unterrichtszweig macht die Schrift besonders interessant und beachtenswert. Der Autor ist durchaus kein solcher Querkopf, um zu meinen, die allein

seligmachende Lehre entdeckt zu haben, und vermeidet auch jede Polemik. Aber deswegen vertritt doch männlicher Mut und kräftige Entschiedenheit das Neue in den Ausführungen. Das Buch drängt sich nicht auf durch rhetorische Suade, wohl aber gewinnt es durch streng sachliche Darlegung. Der Sachlichkeit geht zur Seite die Klarheit. Durch das Qui bene distinguit, bene docet ist nicht wenig beigetragen, um das Hauptsächliche von dem Nebensächlichen, die absolut notwendigen Kenntnisse von den moralisch notwendigen, die „Verständnissachen" von den „Gedächtnissachen" in allen Stadien des Unterrichtes scharf zu scheiden und dementsprechend zu behandeln. Das Verdienstliche der Schrift liegt gerade wohl in diesem Punkte. Das Buch leiert nicht oftmals Gehörtes über die fünf zum Empfang des Bufssakramentes erforderlichen Stücke herab; dann wäre das Neue an ihm nur der reproduzierende Autor. Aber es giebt auch kein System des Beichtunterrichts; dann wäre es als gelehrte Arbeit verfehlt. Sondern in 14 Besprechungen kommt alles an die Reihe, was zu sagen ist, und es ist kein Punkt übergangen. Man wird dem Autor am Ende nicht in allem und jedem vollständig beistimmen, aber er wird so manche Lieblingsmeinung erschüttern und zum selbständigen Nachdenken über diesen Pastorationszweig kräftig anregen. Solche Schriften werden nicht viele gedruckt. Dem Referenten speziell ist aufser dem, was P. Jungmann S. J. im 2. Bande seiner „Theorie der geistlichen Beredsamkeit" über diesen Gegenstand geschrieben, nichts Ähnliches bekannt.

Die Litteratur über den Beichtunterricht ist verhältnismäfsig spärlich. Verhältnismäfsig reicher ist die Litteratur über die Liturgie und das Kirchenjahr für die Zwecke des Unterrichts. Mit ihnen beschäftigt sich ja der Unterricht auf allen Stufen und daher auch der mannigfaltige Reichtum der einschlägigen Litteratur. Diese „Erklärungen", diese „Unterrichte" sind regelmäfsig rein praktisch. Es bestehen aber auch keine wesentlichen Wertunterschiede bei ihnen. Am meisten wird wohl Diesbezügliches über die hl. Messe auf den Markt geworfen, und, um sie absatzfähig zu machen, werden der Erklärung immer „die notwendigsten Gebete" oder doch eine „Mefsandacht" angehängt. Weiter kommt natürlich auf diesem Wege die Sache nicht, sondern die Erklärungsweisen sehen sehr verwandtschaftlich einander ähnlich. Deswegen soll nicht geleugnet sein, dafs sie viel Gutes stiften. Zu den bekanntesten zählt die *Kurze liturgische Erklärung der hl. Messe für Schule und Christenlehre* von G. Brugier, welche 1890 in 15. Auflage erschienen ist. Für die Hand der Studierenden in den unteren Klassen eignet sich sehr gut *Die hl. Messe nach Wort und Geist der Kirche* von Anton Hauser, welches an der Hand des lateinischen, liturgischen Textes eine sehr gediegene Erklärung bietet. Obwohl erst 1889 erschienen, ist es 1891 schon in 3. gänzlich umgearbeiteter Auflage erschienen. Rein unterrichtsmäfsig behandelt W. Schmitz das hl. Mefsopfer. 1890 erschien von ihm ein *Unterricht über das hl. Mefsopfer* und gleichzeitig dazu ein *Kommentar*. Es ist eine recht hübsche, klare und verständige Arbeit. Interessant ist

sie aber um dessentwillen, weil sie ihren Stoff in konzentrischen Kreisen behandelt. Dieselben Materien werden für die Unterstufe, die Mittelstufe und die Oberstufe durchgenommen. Das ist ein sehr glücklicher und in der Form für diese Materie neuer Gedanke. Zu bessern und zu streichen gäbe es schon, insbesondere bei der Oberstufe, wofür dann vielleicht geschichtliche Elemente über den Ritus aufzunehmen wären. Das ist überhaupt ein durchgängiger Fehler der Meſserklärungen, daſs sie dogmatisch, moralisch, mystisch erklären, daſs aber auch jede Spur der historischen Exegese des Meſsritus fehlt. Und doch fesselt und bleibt am sichersten das historische Element und entbehrt nicht des erbaulichen Momentes.

III. Biblische Geschichts-Litteratur.

Der Erklärung des kleinen, mittleren und groſsen Katechismus steht eine Reihe guter Kommentare zu Diensten. Nicht in demselben Umfange erfreut sich die biblische Geschichte der Unterstützung. Aber deswegen empfindet sie keinen Mangel. Diejenigen, welche ihr behilflich sind, reichen so vollständig aus und sind so erschöpfend, daſs ein Bedürfnis nach mehr gar nicht besteht. Im Gegenteil, wenn die zwei groſsen Arbeiten, welche fast allein hier in Betracht kommen können, in der Hand und im Gebrauche des Religionslehrers stehen, so kann er mit ihnen all das, was von der Bibl. Geschichte erwartet wird, auf das gründlichste und sicherste leisten. Für die untere und mittlere Stufe steht der *Praktische Kommentar* von Dr. Fr. J. Knecht zur Verfügung. Im Jahre 1881 zum ersten Male erschienen, steht er jetzt gerade ein Decennium im Dienste der biblischen Geschichte. Herausgewachsen aus der zwanzigjährigen katechetischen Praxis des Verfassers legt er das gröſste Gewicht auf die innige Verbindung des biblischen Geschichtsunterrichts mit dem Katechismusunterricht. Daſs eine solche Verbindung herzustellen sei, war in der Theorie längst ausgemacht; thatsächlich aber liefen beide Sparten des Religionsunterrichts parallel nebeneinander her und berührten sich nur selten. Diese notwendige und fruchtbare Verbindung hergestellt zu haben, ist das ausgezeichnete Verdienst des Knechtschen Kommentars. Er stellt den biblischen Geschichtsunterricht durchweg in den Dienst des Katechismus und zeigt bei jeder einzelnen Nummer, welche Lehrsätze des Katechismus an dieselbe angeknüpft werden sollen und können. Dieses Ziel war demselben von Anfang an gesteckt (vgl. das Vorwort zur 2. Aufl.) und mit Konsequenz und Energie, mit theologischer Sicherheit und methodischer Klarheit bis zu der neuesten Auflage durchgeführt. Gerade die strenge Auseinanderhaltung von Erklärung, Auslegung und Anwendung schafft einen bestimmt begrenzten, konzentri-

schen Lehrgang, welcher nach Form und Inhalt vollkommen die biblische Geschichte erschöpft, ihre Schönheit und ihren Reichtum erschliefst. So ist ein Meisterwerk geschaffen worden, welches der deutschen Katechetik zum Stolze gereicht, welches zum Gemeingut aller geworden ist und bleiben wird, denen die Behandlung der biblischen Geschichte eine ernste Berufsaufgabe ist.

Nicht weniger als 20 Jahre früher, als Dr. Knecht mit seinem Werke hervortrat, war ein anderes schon erschienen, mit der nächsten Absicht, der biblischen Geschichte einen erschöpfenden Kommentar zur Seite zu geben. Es ist das *Handbuch zur biblischen Geschichte* von Dr. J. Schuster. Aber schon gleich bei seiner ersten Ankündigung im Jahre 1861 wendete sich dasselbe über den Kreis der Schule hinaus an alle jene, welche nicht vermöge ihres Berufes die heilige Geschichte des alten und neuen Testamentes zum Gegenstande besonderer, tiefer Studien machen können. Deshalb begnügt es sich auch nicht, einen Auszug aus der heiligen Geschichte herzustellen und zu kommentieren, sondern es ging von Anfang an darauf hinaus, die tiefen, religiös-sittlichen Schätze, welche die heilige Geschichte in sich birgt, wenigstens in ihrem gröfsten Teile in möglichst kurzer Fassung zu heben, den Pragmatismus dieser und damit aller Geschichte, den Satz, dafs Jesus Christus und seine Kirche ihr geistiger Brennpunkt ist, recht überzeugend darzulegen, mittels der Darstellung im Bilde, wie der Erklärung im Texte den Schauplatz der heiligen Geschichte und ihrer einzelnen Daten lebendig vor Augen zu stellen, vor allem aber den Glauben an diese Daten in dem Lichte der neuesten Forschung auf allen Gebieten des menschlichen Wissens glänzend zu beleuchten. Das war ein sehr umfassendes Programm. Aber bei all seiner Schwierigkeit, welche nicht wenig darin lag, dafs in der Gelehrtheit des Kommentars der Stoff der heiligen Geschichte unterzugehen drohte, und bei aller Mannigfaltigkeit, welche nicht nur aus den einschlägigen Disciplinen der theologischen Wissenschaft schöpfte, sondern auch eine Reihe profan wissenschaftlicher Disciplinen heranzog, ward es doch schon beim ersten Angriff mit Glück und Geschick entwickelt. Das Werk fand ungemein freudige Aufnahme, und die zahlreichen Rezensionen in verschiedenen wissenschaftlichen Zeitschriften sprachen einstimmig das günstigste Urteil darüber aus. Zehn Jahre später kam es zu einer 2. Auflage, welche aber unter der Hand des neuen Herausgebers, Dr. J. B. Holzammer — Dr. Schuster war leider schon 1869 verstorben — stellenweise ganz umgearbeitet wurde. Die weiteren Auflagen folgten rascher, 1878 die dritte, 1885 die vierte und jetzt hat das Werk die fünfte erlebt. Vom ursprünglichen Programm hat es sich nicht entfernt, aber es hat allmählich eine vollständig neue Bearbeitung gefunden. Doch hat es im grofsen und ganzen die Gestalt beibehalten, welche es mit der 2. Auflage empfangen hatte. Was später geschah, bezog sich in der Hauptsache auf formelle Änderungen, die Verbesserung und Vermehrung der Illustrationen und den Nachtrag der neuen und neuesten einschlägigen Litteratur. Das Werk ist auf der

Höhe der Vollendung angelangt. Das „Handbuch“ ist ein verlässiger und kundiger Führer, um ohne Fachstudien und ohne eine förmliche Bibliothek von naturwissenschaftlichen, historischen, archäologischen Werken in den Besitz der wahren Resultate der modernen Forschung sich zu setzen, über die betreffenden Fragen sich zu orientieren und selbst nach Zeit und Gelegenheit sich gründlich zu unterrichten. Wohl ist seine Adresse zunächst gerichtet an die weitesten Kreise der gebildeten katholischen Welt. Aber es ist auch bestimmt zum Arsenal für den Lehrer an den höheren Lehranstalten, um aus ihm zu schöpfen für die Fragen und gegen die Zweifel seiner Schüler. Das „Handbuch“ von Holzammer-Schuster und der „Kommentar“ von Dr. Knecht sind zwei unentbehrliche Hilfsmittel für die Schule. Wenn das eine dem jugendlichen Alter den göttlichen, unendlich wertvollen Inhalt der heiligen Geschichte für Lehre und Leben erschliefst, so sichert und verteidigt das andere dem gereifteren Alter diesen hochgeschätzten, liebgewonnenen Inhalt gegen die Angriffe des modernen Unglaubens und die angeblichen Resultate einer falschen Wissenschaft. Ein segensvolles Doppelgestirn ist mit diesen beiden Werken aufgestiegen, um überall dort, wo man sich ihrem Lichte nicht entzieht, die Herzen zu erwärmen und die Geister zu erleuchten. Es wird kaum möglich sein, noch über sie hinauszuschreiten. In ihnen ist alles hinterlegt und aufbewahrt, was die Schule aus dem biblischen Geschichtsunterricht gewinnen will und kann. Ihr trennendes, aber auch ihr verbindendes Merkmal läfst sich in die Formel zusammenfassen: Der „Kommentar“ stellt die Beziehung her zwischen biblischer Geschichte und Katechismus, das „Handbuch“ die Beziehung zwischen biblischer Geschichte und Wissenschaft. Man möchte kaum mehr an ein neues Unternehmen denken können. Und dennoch hat das Jahr 1890 ein Werk gebracht, welches, freilich nicht ebenbürtig jenen Monumenten, ganz auf eigenen Füfsen steht, seinen eigenen Weg geht.

Das Buch führte den Titel *Die biblische Geschichte zum Katechismus* von Otto von Mayer. Es wendet sich als „Hausbuch“ in erster Linie an die katholische Familie, ist aber auch zum Gebrauch für Katecheten, Lehrer und Lehrerinnen geeignet. Ohne jegliche Gliederung erläutert und beleuchtet es in gerade hundert Nummern die Glaubens-, Sitten- und Sakramentenlehre mit Zügen aus der biblischen Geschichte. Dieselbe wird in ihrem ganzen Umfang verwertet, wie das beigegebene chronologische Inhaltsverzeichnis zeigt. Aber weder Auswahl noch Darstellung befriedigen durchgehends. In einer einzigen Nummer sind manchmal recht verschiedene Dinge zusammengetragen, zwischen denen dann wohl ein äufserlicher, formaler Zusammenhang hergestellt wird, der aber den mangelnden inneren nicht ersetzt. Die „dogmatische Präzision“ ist nicht mit jener Sorgfalt beachtet, wie es auch für ein „Hausbuch“ verlangt werden mufs, auch wenn die Leser „nicht gelehrt, sondern frommgläubig“ werden sollen. Es könnte dem Buche nur zum Vorteile gereichen, wenn es analog den Geleisen des Katechismus in drei Teile geteilt würde und

wenn bei den einzelnen Nummern der dogmatische Satz, das illustrierende biblische Beispiel, die praktische Verwertung fürs Leben auch äufserlich durch neue Absätze geschieden wären. Auch für diese rein formale Seite gilt dat Wort: Qui bene distinguit, bene docet. Es ist, um mit einer Rezension der Passauer theol. prakt. Monatsschrift (1891 S. 398) zu reden, „Originalität in Anordnung des Stoffes und Geschick in Verarbeitung desselben nicht zu verkennen". Der Versuch ist immerhin interessant, die biblische Geschichte dem Katechismus näher zu rücken. Alle Katechismuskommentare haben dies ja bislang beinahe ganz vernachlässigt. Sie mögen die besten Wort- und Sacherklärungen bieten, auf die Beleuchtung durch die biblische Geschichte verzichten sie methodisch. Der Grundgedanke des in Rede stehenden Werkes ist deshalb ein ganz richtiger und es ist erfreulich, dafs er aufgegriffen und durchgeführt wurde. Freilich die Art und Weise dieser Durchführung wird nicht vollen Beifall finden. Aber es ist wenigstens einmal ein Versuch, den eine bessernde Hand mit der Zeit in brauchbarer Form für die Schule ausarbeiten kann.

Endlich am Schlusse dieses Abschnittes sei noch eines Sammelwerkes gedacht, welches unter dem Titel *Katechetische Handbibliothek* praktische Hilfsbüchlein für alle Seelsorger bieten will. Gegen diese Art von Miniaturkompendien bestehen ernstliche Bedenken. Sie befördern nur allzuleicht die gedankenlose Taglöhnerarbeit, den geistlosen, mechanischen Unterrichtsbetrieb. Sie haben nur insofern ein Recht auf Existenz, als sie einzelne neue Gesichtspunkte bieten, welche das eigene Studium anregen oder zur Prüfung des eigenen Verfahrens Anlafs geben. Die bis jetzt erschienenen vier Bändchen machen den Eindruck von alten Bekannten, da sie, wie es scheint, nur ein Abdruck aus den „Katechetischen Blättern" sind. Indem man dem Alten ein neues Mäntelchen umhängt, kann man damit weder die alten Schwächen zudecken, noch neue Vorzüge anbringen. Sowohl die „Litterarische Rundschau" (1891 No. 4 Sp. 124) als die „Katechetische Monatsschrift" (1891 No. 5) hat ihre Bedenken ausgesprochen. Mögen die weiteren Bändchen für das kritische Wort keinen Anhalt geben: Was an ihnen neu ist, ist nicht gut, was aber an ihnen gut, ist nicht neu. Jede Erleichterung ist zu begrüfsen, wenn sie wenigstens einen Gran Fortschritt enthält.

IV. Lehrbücher — Litteratur.

An erster Linie soll hier eine Novität stehen, deren schon eingangs gedacht wurde. Es sind die *Ergänzungen zum Deharbeschen Katechismus No. 1* von Dr. L. Morgott, kgl. Seminarpräfekt in Lauingen. Das Schriftchen steht so recht am Übergange vom Katechismus zum

Lehrbuch. Sein Zweck ist ja den grofsen Katechismus zu ergänzen durch manche Kapitel, welche nach dem Lehrplan der bayerischen Schullehrerseminarien gefordert, aber in dem gebräuchlichen Katechismus mit keinem Worte berührt sind. Der Grund, warum er, statt nach einem systematischen Lehrbuche zu greifen, wie solche an einzelnen Lehrerbildungsanstalten im Gebrauche, aus dem Eigenen den Mangel deckt, ist der, dafs von solchen Büchern „die einen zu lückenhaft, die andern zu ausführlich und teilweise zu gelehrt abgefafst sind“. Auf diese Weise kam es zu jenen Ergänzungen, die sich vor allem mit jenen Theoremen beschäftigen, „welche in unserer Zeit auf den Gebieten der Naturwissenschaft und der Anthropologie gegen die Offenbarungslehre erhoben werden“. Der Charakter der Arbeit ist also ein wesentlich apologetischer und man könnte sie deshalb geradezu eine Apologetik im Anschlufs an den Deharbeschen Katechismus nennen. Die „Einschaltungen“ erstrecken sich in je 30 Paragraphen gleichmäfsig auf die Glaubens- und Sittenlehre, jedoch so, dafs der apologetische Accent auf der Glaubenslehre liegt. In der Sittenlehre tritt das apologetische Moment wesentlich zurück. Das ist zu beklagen. Der Autor scheint auch dem allgemeinen Irrtum zu unterliegen, als ob es nur der Glaube wäre, der in den jungen Männern zu bewahren ist. Es giebt sich noch eine andere Gelegenheit, darüber mehr zu sagen. Die Form der Darstellungen ist nicht die populär katechetische, sondern die systematische. Dadurch aber nehmen diese Ergänzungen neben dem Katechismus einen fremdartigen Charakter an. Aus dem Grunde ist die gewählte Form nicht gefordert, weil sie philosophischen Lehrsätzen näher liegt. Sie sind ebenso einer katechetischen Darstellung fähig. Giebt es ja einen Katechismus der Philosophie. Die Schreibart ist verständlich und klar, womit nicht gesagt sein will, dafs nicht manche Stellen dunkel und schwierig sind. Freilich ist es ein ganz anderes genus dicendi, als den Schülern im Katechismus entgentritt. Das sagen die Ergänzungen deutlich, dafs der grofse Katechismus stofflich nicht überall ausreicht. Er ist in gewissen Partieen vermehrungsbedürftig, in andern dagegen würden ihn einige Striche entlasten.

Der Tendenz nach steht das Elaborat Dr. Morgotts sehr nahe dem *Lehrbuch der katholischen Religion* von Dr. Glattfelter (I. Teil. Von dem Glauben). Der vorjährige Bericht hat sich mit dem Buche schon beschäftigt (S. 30) nach der Seite hin, inwiefern es der Anforderung Professor Dr. Stöckls an ein Lehrbuch für den höheren Religionsunterricht entspreche. Es geschah diese Prüfung an dem 2. Teil, der von den Geboten handelt (das Lehrbuch erscheint nicht in der Anordnung des Katechismus). In Rücksicht auf die kommentarhafte Behandlung des Katechismustextes, welcher nicht blofs zu Grunde gelegt ist, sondern wörtlich mit Frage und Antwort abgedruckt ist und an welchen sich die Erläuterungen anschliefsen, glaubten wir das Buch zu den Kommentaren einreihen zu sollen. Aber eine neuerliche Betrachtung hat uns zu der Meinung gebracht, es den Lehrbüchern zuzählen zu sollen, weil eben doch in den

Erläuterungen zu den Katechismusantworten sehr zahlreiche Dinge besprochen werden, auf welche der Wortlaut nicht einmal hinweist. Es geht also das Buch materiell über den Katechismus weit hinaus. Das Mifsbehagen aber, welches der II. Teil wegen seiner Form hervorrief, hat auch der nachfolgende I. Teil „Von dem Glauben“ nicht vermindert. Für die Hand des Schülers ist das Buch in dieser Mischform ganz ungeeignet. Dem Lehrer kann es nur zeigen, wie man künstlich ein kleines Terrain ausweiten und ausnutzen kann. Es ist nur schade um das reiche und gediegene Material, das in diese Mifsform hineingearbeitet wurde, es ist schade um das Lehrtalent, das in eine solche durch keine stichhaltigen Gründe gerechtfertigte Form sich vergeudet. Der Verfasser zeigt sich als ein so durchgebildeter Theologe und praktischer Schulmann, dafs man ein recht gutes Lehrbuch erwarten kann, welches den Geleisen des Katechismus bis ins einzelne folgt, ohne den Ballast seiner Fragen und Antworten mitzuschleppen. In seiner jetzigen Gestalt aber kommt uns das Buch vor, wie ein ausgeschlüpftes Huhn, das sich darin gefällt, die Eierschalen mit sich herumzutragen. Vielleicht greift, bis eine zweite Auflage erscheint, eine bessere Einsicht durch und wir können uns dann mit Befriedigung an der Gründlichkeit und Formeinheit des ausgearbeiteten Lehrbuches erfreuen.

Derjenige, welcher die Überzeugung hat, dafs das Ziel des Religionsunterrichts an den höheren Schulen ohne Zuhilfenahme eines künstlichen Systems an der Hand des historisch gewordenen Heilssystems des Katechismus erreicht werden kann, wird sich immer noch am ehesten entschliefsen in der Not und im Zwange der Verhältnisse zum *Handbuch der katholischen Religion* von Prof. Dr. A. König zu greifen. Es will erst die Emanzipation vom Katechismus vorbereiten und hat deshalb nicht jeden Zusammenhang mit demselben abgeschnitten. Es hat seine grofsen Vorzüge und namentlich durch die Präzision in der Darstellung wird es weitgehendste Ansprüche befriedigen, und darin liegt wohl auch zum Teil eine Erklärung seines grofsen äufseren Erfolges. Seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1881 hat es im Jahre 1890 bereits die 5. Auflage erlebt. Freilich haften auch ihr trotz wiederholter „Feilung“ noch mancherlei Mängel an, welche mit allem Freimut und aller Gründlichkeit der Litter. Hdw. 1890 No. 517 Sp. 708 ff. dargelegt hat. Es würde am Ende hyperkritisch erscheinen, dieser gründlichen Musterung noch etwas nachtragen zu wollen. Nur auf einen Punkt in der Lehre vom Ritus der Eheschliefsung soll aufmerksam gemacht werden (§ 97). Was hier als der „wichtigste Teil der Feier“ dargestellt wird, ist positiv nicht der wichtigste, sondern derselbe liegt in der Entgegennahme des gegenseitigen Konsenses. Das entspricht auch der Geschichte der Eheschliefsung und gerade in dem Punkte unterscheidet sich die katholische Eheschliefsungsform wesentlich von der durch das Reichsgesetz vom 6. Februar 1875 eingeführten, welches im § 52 ausdrücklich neben dem Konsense der Brautleute ein Zusammensprechen durch den Standesbeamten verlangt. Zudem würde die

Beschreibung des Eheschliefsungsritus besser und einfacher erfolgen nach dem Rituale Romanum und erst daneben die Variante des Diöcesangebrauches zu geben sein. Dann läfst sich kein rechter Grund finden für die Einschachtelung der Lehre vom Kirchenjahr als Anhang zum 2. Buch „der katholischen Glaubenslehre“. Am Schlusse der Sittenlehre liefse sich dies gerade so gut anbringen oder vielleicht gar erst am Schlusse des ganzen Buches, nachdem das „Kirchenjahr“ doch einmal weder zum dogmatisch-moralischen Teile, noch zum kirchengeschichtlichen in systematischem Zusammenhange steht, wofür dann der letzte Anhang ohne besondere Verlustempfindung wegfallen könnte.

Viel knapper noch, freilich nicht immer so gelehrt und präzis ist der *Leitfaden der katholischen Religionslehre für höhere Lehranstalten* von Dr. Dreher in seinen vier Teilen. Er bringt es fertig, auf 160 Seiten die Glaubens-, Sitten- und Sakramentenlehre vorzutragen und auch noch für das Kirchenjahr eine verhältnismäfsig reiche Erörterung übrig zu haben. Man wird nicht sagen können, dafs irgend eine Hauptsache übersehen oder blofs flüchtig berührt ist, ja selbst manche untergeordnete Punkte, an welche man in diesem Rahmen nicht denkt, sind, sofern sie ein praktisches Interesse haben, berührt. Für die Mittelstufe von Realschulen, Handelsschulen, Lehrerbildungsanstalten können wir uns ein geeigneteres Lehrbuch, das so kurz und bündig ist wie der Dr. Drehersche Leitfaden, nicht denken. Das Jahr 1890 hat von der Sakramentlehre desselben die 3. Auflage gebracht. Da die ganze Lehre nur 32 Seiten umfafst, sind 5 Seiten für den Ritus der heiligen Messe wohl ein wenig zu viel. Die Definition des Ehesakramentes mit „verheiraten“ zu unterschreiben, ist zwar durch den Katechismus sanktioniert, aber mehr der Sache entspräche es, ohne am Ende gegen die kindjugendliche Naivität zu verstofsen, von einer Verpflichtung zu unlöslicher Lebensgemeinschaft zu reden.

Durch das allgemeine vatikanische Konzil hat die Apologetik einen neuen, starken Impuls bekommen. Die feierliche Deklaration jener religiösen Grundwahrheiten, welche die natürlichen und übernatürlichen Fundamente des katholischen Glaubens bilden, und die ebenso feierliche Reprobierung jener Zeitirrtümer, welche die Grundlage aller Religion und die tiefsten Fundamente der sozialen Ordnung und Wohlfahrt untergraben, hat zugleich das dringendste und wichtigste Arbeitspensum der Apologetik bestimmt. Aber indem dasselbe Konzil an diejenigen, „qui docendi munere funguntur“, die strenge Mahnung richtet „ut ad hos errores a Sancta Ecclesia arcendos et eliminandos atque purissimae fidei lucem pandendam studium et operam conferant“, hat es die Apologetik aus der Abschliefsung in den theologischen Hörsälen der Universität in das allgemeine Bereich der höheren, eine wissenschaftliche Bildung anstrebenden Schulen hineingeführt. Es wäre ungerecht zu sagen, dafs vor dem Jahre 1870 der höhere Religionsunterricht jeder apologetischen Behandlung bar gewesen sei. Ohne geradezu gewaltsame Unterdrückung ist dieselbe unvermeidlich. Aber die Herausschälung und Herausbildung zu einem eigenen Gegenstande,

zu einem besonderen Fache datiert und hängt zusammen mit dem vatikanischen Konzil. Durch diesen äufseren Entwickelungsgang ist aber noch lange nicht begründet die Form, in welcher vielfach versucht wird den Intentionen des Konzils zu entsprechen. Diese Intentionen verlangen als zeitgemäfs neben der positiven Behandlung der Religionswahrheiten auch eine apologetische. Das Verfahren, welches dabei eingeschlagen wird, ist mit keiner Silbe erwähnt, vollkommen freigelassen. Es können verschiedene Wege gewählt werden, und vom pädagogischen Standpunkt aus braucht nicht der, welcher am kürzesten, sondern welcher am sichersten zum Ziele führt, gewählt zu werden. Manche wollen den allein zum Zwecke führenden Weg in der Apologetik als „Fach“ finden und denen ist mit den beiden Broschüren „Studien zur Religionsunterrichtsfrage“ (Wien 1884) und „Zur Reform des katholischen Religionsunterrichts“ (M.-Gladbach 1882) sicherlich ein grofser Dienst erwiesen worden. Aber weder der Betrieb noch das Ziel, noch die geistige Reife der Gymnasialschulen lassen es als geboten, ja auch nur als geraten erscheinen, die Apologetik einfach bei der theologischen Fakultät zu entlehnen und mit einigen Zustutzungen und Zurichtungen in das Gymnasium einzuführen. Die Apologetik hat doch im System der theologischen Disciplinen eine ganz andere Stellung und ganz andere Voraussetzungen. Die Palme, herausgerissen aus dem üppigen Boden der tropischen Zone und verpflanzt in eine magere Heide der gemäfsigten, findet hier nicht die Bedingungen ihres Fortkommens und ihrer Entwickelung. Sie ist alsbald nurmehr der Schatten ihrer ehemaligen Fülle und Herrlichkeit. Die Apologetik, herauswachsend aus dem Boden logischen und metaphysischen Denkens, ist da nicht am Platze, wo diese philosophischen Elemente ihr fehlen. Es wird da viel Kraft und Zeit von Lehrenden und Lernenden verschwendet, ohne dafs sie zum erhofften Ziele führten. Das Studium der Religionslehre soll den Schülern nicht unnötig erschwert werden. Sie haben genug zu ringen, um mit den sprachlichen und mathematischen Fächern fertig zu werden. Die Religion mufs ihnen ein liebenswürdiges Fach bleiben auch durch die leichte Art, mit welcher sie dieselbe bemeistern. Ja, wenn lauter Genies in der Armee der Gymnasialschüler ständen, könnte so eine Extrakultur mit geringerem Risiko versucht werden. Aber das Herrschende ist das Mittelmafs und das kommt nur vorwärts im Geleise der allgemeinen Landstrafse. Wenn solche Bedenken der Erhebung der Apologetik zum „Fache“ entgegenstehen, so wird damit keineswegs das Bedürfnis der Apologetik für die oberen Klassen der höheren Schulen geleugnet. Gewifs, die Apologetik ist die „notwendige Armatur der Primaner für die gefahrvolle neue Laufbahn, die sie schon bald antreten werden“. Dieser Erkenntnis wird sich niemand verschliefsen, welcher für die Bedürfnisse unserer Schüler ein Verständnis hat und eben darum auch ein jeder Apologetik fordern. Die Trennung beginnt erst bei der Frage nach der Ausführung und Durchführung dieses Postulates. Systematische Apologetik, occasionelle Apologetik heifsen die beiden divergierenden Richtungen. Es klingt verführerisch zu sagen: „Werden die

apologetischen Beweise im Zusammenhange miteinander entwickelt, so beleuchten, bestätigen und verstärken sie sich gegenseitig, und indem sie in ihrer Gesamtheit sich auf festen Grundlagen zu einem grofsen, sich selbst tragenden Baue zusammenfügen, gewinnen sie für den denkenden Menschengeist die höchste Überzeugungskraft.“ Das ist ein reizender Plan zu einem philosophisch bearbeiteten Fundamente.

Auf dem Fundamente, welches der nur an das konkrete Denken gewöhnte Geist des Primaners darbietet, läfst sie sich so hoch nicht hinaufbauen. Um beim Bilde zu bleiben, lassen sich die Schutz- und Verteidigungsmauern, durch welche sein edles Gut, die Religion, geschirmt werden soll, gelegentlich verstärken und etwas erhöhen, aber ein philosophisch konstruierter Panzerturm kann nicht aufgeführt werden, der Boden trägt nicht. So aber ist die apologetische Arbeit bisher noch wenig unternommen worden. Vielleicht darf man auch hier sagen: Si vis pacem, para bellum. Wenn wir dem Gymnasialschüler den Schatz der Religion zu einem unentwendbaren Besitze machen wollen, so werden wir, indem wir ihm fort und fort sein religiöses Erkennen, Wissen und Wollen bereichern, ihm gleichzeitig mit dem Beweise seines Wertes die Waffe der Verteidigung in die Hand geben. Der ganze Religionsunterricht mufs von unten angefangen bis zu seinem Abschlusse in der Oberprima apologetisches Gepräge tragen, das immer schärfer wird, je mehr der Geist und die Affekte sich entwickeln. Das Mittelalter bildete seine ritterlichen Charaktere von frühester Jugend an, die moderne Zeit hat den ein-, zwei-, dreijährigen Kasernendrill. Vielleicht erziehen wir auch mehr Ritter des Glaubens, wenn wir schon den Sextaner lehren und gewöhnen mit dem Schilde gehen. Solche Methode erspart das „Fach“ der Apologetik, macht entbehrlich den Import der exotischen Apologetik. Freilich solange die gebräuchlichen Religionslehrbücher diese methodische Apologetik sich nicht aneignen, wird ein Lehrbuch der Apologetik immer ein mehr oder minder erwünschter Handlanger sein. Eine absolute Notwendigkeit hierfür besteht nicht. Die Anweisung zum Gebrauche des Religionslehrbuches für die Gymnasien in Bayern verlangt nur eine „apologetische Behandlung“ einschlägigen Stoffes in der Oberklasse.

Diese prinzipielle Opposition gegen die fachmäfsige Apologetik kann aber nicht verhindern, denjenigen Werken, welche dieselben ex professo behandeln, volle objektive Aufmerksamkeit zu widmen. Das Augustinische Wort: „Ich hasse den Irrtum und liebe den Irrenden“ gilt auch hier. Es sind thatsächlich zwei Werke, welche im Vordergrund des Interesses stehen. Zunächst ein älteres Werk, welches 1890 die 2. Auflage erlebt hat, *Grundrifs der Apologetik* von Religionslehrer Dr. theol. Hermann Wedewer in Wiesbaden. Es bildet die 2. Abteilung seines „Lehrbuchs für den kathol. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten“. Das jüngere Werk, *Katholische Apologetik*, hat den Oberlehrer und Religionslehrer am Gymnasium zu Arnsberg, Dr. theol. P. Hake, zum Verfasser. Von der Kritik sind beide wohlwollend aufge-

nommen, namentlich aber ist das letztere mit ungewöhnlichen Lobeserhebungen begrüfst worden. Durch sein *Handbuch der allgemeinen Religionswissenschaft*, dessen erster Teil „Die natürlichen Grundlagen der katholischen Religion und deren Gegensätze“ bereits 1875 und dessen zweiter Teil „Die übernatürlichen Grundlagen der katholischen Religion und deren Gegensätze“ 1887 erschienen war, hatte sich der Verfasser schon einen guten Namen in der Fachlitteratur erworben. Wohl waren auch dies keine Erstlingsarbeiten. Es sind uns von demselben Autor bekannt: *Vorhallen zur bibl. Gotteswissenschaft des neuen Testaments*, *Die Apostelgeschichte*, übersetzt und erklärt für jeden Gebildeten, *Katholischer Katechismus* für untere und mittlere Klassen höherer Schulen, *Chrestomatia sacra* für mittlere Gymnasialklassen. Alle diese Arbeiten, welche ein ganz bedeutendes didaktisches und methodisches Wissen und Können bekunden, mufsten mit jedem neuen Werke nur ganz Vorzügliches und Brauchbares erwarten lassen. Diese Erwartung hat auch „Die Apologetik“ nicht enttäuscht. Man darf an ihr mit Recht hervorheben, „streng logischen Gang der Entwicklung im grofsen und ganzen wie im engen Rahmen jedes einzelnen Abschnittes“ (Laacher St. 1891. XL. 4 S. 452), „lichtvolle und klare Übersichtlichkeit (Passauer theol. prakt. Monatsschr. 1891 Sp. 2 S. 179). Da war wieder einmal eine Sonne aufgegangen und Dr. Wedewer, der schon viel früher am Tagewerk gewesen war mit seinem „Lehrbuch“ in drei selbständigen Abteilungen, mufste vor deren überstrahlendem Glanze in den Schatten treten. Es darf aber darüber nicht vergessen werden, dafs sein „Grundrifs der Apologetik“ der Klarheit, Gründlichkeit und Übersichtlichkeit nicht entbehrt. Wenn im Vergleich mit Dr. Hake bei Dr. Wedewer manche Punkte entweder gar nicht aufgenommen oder nur kurz abgethan sind, so sind das immer keine Hauptsachen, die alle ihre Berücksichtigung gefunden haben. Zudem will die Arbeit nur ein „Grundrifs“ sein, bei welchem manche Einzelheit fehlen kann, die in einem vollständigen Lehrbuch gefunden werden mufs. Aber einen Vorzug hat der „Grundrifs“ vor dem „Lehrbuch“ unbestritten voraus: Jener wird leichter bewältigt als dieses, denn er ist um ein bedeutendes populärer gehalten. Und wenn noch am Stile gebessert wird, wenn manche lang gedehnten Perioden gut zerlegt werden, ist es für die Hand des Gymnasialschülers ein viel verdaulicheres Lehrmittel als die schwere Kost, welche Dr. Hake für das Publikum der „noch weniger geübten Denker“ am Gymnasium bietet. Bei dem Vergleich beider für die Schule bestimmter apologetischer Arbeiten kann ein gemeinsamer Mangel nicht entgehen. Beide begrenzen den Begriff der Apologetik auf eine Verteidigung der Glaubenslehren, halten an dem Begriff der Apologetik fest, wie ihn der Universitätsprofessor seinen Vorlesungen über Apologetik zu Grunde legt. Er liest Apologetik als Fundamentaltheologie und das bestimmt den Umfang derselben. Der „Professor“ am Gymnasium aber trägt nicht Fundamentaltheologie vor, sondern seine Apologetik hat weitere Zwecke. Sie hat

nicht nur Verteidiger des Glaubens, sondern auch der Moral zu sein. Oder bestehen die „guten Gründe, welche es ratsam erscheinen lassen, dem Erweis der Göttlichkeit des Christentums und dem Erweis der Wahrheit seiner einzelnen Glaubenslehren die Rechtfertigung des christlichen Lebens im weitesten Sinne des Wortes an die Seite zu setzen", für den Apologeten am Gymnasium nicht? (cfr. Weifs, Apologie Bd. 1 S. 2). Hier liegt der Punkt, wo zu ergänzen ist. Die Apologie des Christentums vom Standpunkte der Sitte und Kultur kann von den höheren Schulen nicht umgangen werden, ja sie mufs geleistet werden gegenüber dem Doppelangriff auf Dogma und Moral. Aber gerade diese Seite ist bisher vollständig vernachlässigt worden, weil man eben Apologetik nur betrieb, wie sie auf der Universität für Theologen betrieben wird. Lehrmittel sind schon ausreichend vorhanden, welche das Dogma verteidigen, aber das Buch fehlt noch vollständig, welches für den Studierenden eine Verteidigung der ethischen Wahrheiten giebt. Die Apologie von Weifs, gleich reich an Geist wie an Wissenschaftlichkeit, kann und soll auch hier befruchtend wirken. Freilich, wenn es hier dazu kommt, für die Schule auszuwählen und anzuordnen, so werden manche Schwierigkeiten entstehen nicht nur nach der formellen, sondern auch nach der materiellen Seite hin. Es wird die Apologetik der Moral nicht zum Worte kommen können anders als auf Kosten der Apologetik des Dogmas. Innerlich ist dies vollkommen gerechtfertigt. Der Grund kann nicht niedergesprochen werden. „Die Angriffsweise auf den Glauben hat sich völlig geändert. Dem Anscheine nach beschäftigt man sich gar nicht einmal mehr viel mit dem Glauben als solchem. Aller Kampf richtet sich jetzt gegen christliches Leben und christliche Sitte. Man weifs nur zu wohl, dafs, wenn das christliche Leben untergraben ist, auch das natürliche menschliche Leben nachstürzt. Und hat dieses sein Ende gefunden, dann hat man den rechten empfänglichen Boden, auf dem die Saat des Unglaubens spriefst und jede Einwirkung des Christentums vergebens ist" (Weifs, Apologie Bd. I S. 1). Das Interesse der Schüler ist im voraus gewifs. Die alten Strategen werden nicht in unüberwindlicher Verlegenheit sein, der veränderten Angriffsform einen wirksamen und ausführbaren Operationsplan entgegenzustellen.

V. Kirchengeschichts-Litteratur.

Wenn wir nunmehr zur Besprechung der kirchengeschichtlichen Litteratur übergehen, so müssen wir zuerst einer Studie über Bedeutung, Ziel, Aufgabe, Umfang und Methode dieses Faches aus der Feder eines Mannes gedenken, dessen litterarische Thätigkeit uns schon einmal interessiert hat.

In der *Katechetischen Monatsschrift* (1891 H. 1 u. 2) nämlich hat sich Dr. Wedewer unter dem Titel *Der Unterricht in der Kirchengeschichte an unseren Gymnasien* über diese Punkte ausgesprochen. Der Aufsatz ist nicht nur mit begeisternder Wärme, sondern auch aus reicher praktischer Erfahrung geschrieben. Bei dem bescheidenen Erfolge, welchen sich der Verfasser erhofft, durch seine Zeilen vielleicht den einen oder anderen Mitbruder zu erneutem Interesse für dieses schöne Fach angeregt zu haben, wird es sein Bewenden nicht haben. Man kann nur mit warmem Danke die Ausführungen entgegennehmen, welche als reife Frucht einer langjährigen Thätigkeit angeboten werden. Ihre Hauptstärke und ihr Hauptwert liegt wohl in dem, was über Auswahl und über Behandlung des Stoffes gesagt ist. Das soll allgemein wie ein Kanon angenommen und durchgeführt werden. Inhalt und Verlauf der Irrlehren hat in der Kirchengeschichte für unsere höheren Lehranstalten nur insoweit Platz, um einerseits an ihnen zu zeigen, dafs sie jene Kraft ausstrahlen, welche stets das Böse will und das Gute schafft, dafs sie indirekt zur Entwicklung des kirchlichen Lehrbegriffs beigetragen haben, anderseits den Verirrungen einer späteren Zeit und der Gegenwart ihr Spiegelbild in der Vergangenheit vorzuhalten. Dafür aber mufs ein breiter Raum den kulturgeschichtlichen Elementen zugemessen werden, weil es „heutzutage von gröfserem Nutzen ist, wenn ein gebildeter Mensch, der im Leben steht, die Bemühungen der Kirche um Verbreitung wahrer Kultur kennt, als wenn er diese oder jene Irrlehre der ersten Jahrhunderte nach Inhalt und Verlauf noch so genau angeben könnte“ (Wedewer l. c. Sp. 46). Für einen solchen Stoff ergiebt sich von selbst als Anforderung an die Methode: Anschaulich und praktisch. Mit aller Anschaulichkeit aber ist es vorbei, wenn an die Stelle des frei erzählenden und schildernden Wortes des Lehrers eine leere, trockene Vorlesung des vorgeschriebenen Hilfsbuches träte. Hinwieder wird es die Anschaulichkeit unterstützen, wenn Bilder, Pläne, Zeichnungen, Bücher, Gegenstände den Schülern vorgewiesen werden können. Die praktische Richtung aber läfst die Verwertung des historisch Gewonnenen für die Bedürfnisse des Lebens, für die Bethätigung des Christentums nicht aus dem Auge. Wie Dr. Wedewer das ausführt, darüber ein Zug aus seinem Aufsatz. „Es liegt auf der Hand,“ schreibt er, „dafs wir bei Besprechung der Sklavenfrage im christlichen Altertum auch die Bemühungen unserer Zeit, eines Kardinals Lavigerie und anderer erwähnen und dafs wir dabei auch die Thätigkeit des heiligmäfsigen Bartholomäus las Casas nicht vergessen, woran sich von selbst die Widerlegung des alten Märchens schliefst, dafs er, um die Indianer zu schonen, die Einfuhr von Negersklaven empfohlen habe.“ Man wird also den Anschauungen dieses ganz selbständigen Praktikers über Auswahl und Behandlung des kirchengeschichtlichen Stoffes an unseren Mittelschulen nur beistimmen können. Nur in einem Punkte sind wir abweichender Meinung. Dr. Wedewer „möchte jenem Lehrplane das Wort reden, welcher auf die Kirchengeschichte zwei

ganze Schuljahre verwendet“. Im vorjährigen Berichte schrieben wir Seite 22: „Ein volles Jahr nur Kirchengeschichte behandeln und daneben den dogmatischen Unterricht ganz ruhen lassen, hat vieles gegen sich. Der Unterrichtsplan läfst sich doch so einrichten, dafs dogmatischer und historischer Religionsunterricht nebeneinander hergehen, ohne eine zu grofse Belastung der Schüler herbeizuführen“ und S. 23: „Sein Ziel mufs der kirchengeschichtliche Unterricht erreichen in parallelem Gange neben dem dogmatischen Unterrichte“. Die Lehrpläne halten für die Regel auch diesen Gang ein. Die besondere Begeisterung und Begabung für ein Fach darf nicht zur Liebhaberei ausarten.

Die Kirchengeschichte im Dienste des Religionsunterrichtes an den Mittelschulen ist noch nicht sehr lange im Schwange, aber sie hat schon eine ganz umfängliche Litteratur hervorgerufen. Eine Übersicht über die Religionshandbücher für Gymnasien in der Litterarischen Rundschau 1890 No. 12 zählt deren allein zwanzig auf, zum Teil selbständige, zum Teil mit Lehrbüchern verbundene. Diese Zahl wird sich wohl noch mehren, wenn auch unterdessen ältere in wohlverdienten Ruhestand treten und durch neuere ersetzt werden. Unsere Aufmerksamkeit interessieren jetzt zwei Lehrbücher, welche 1890 und 1891 in neuen Auflagen erschienen sind. Es ist der *Abrifs der Kirchengeschichte für die katholische Jugend und für alle gebildete Christen* von Professor V. Sattler in München in 2. Auflage 1890 und der *Grundrifs der Kirchengeschichte für den kathol. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* von dem Gymnasial- und Religionslehrer Dr. Herm. Wedewer in Wiesbaden in 4. Auflage 1891. Der Aufsatz, welchen der letztere Autor veröffentlicht hat über die Bedeutung und die Behandlung der Kirchengeschichte an den Mittelschulen, steigert das Interesse an dem Buche und erweckt die Erwartung, dafs praktisch in demselben zum Ausdruck gelange, was dort theoretisch auseinandergesetzt wurde.

Diese Erwartungen werden denn auch von dem „Grundrisse“ nicht enttäuscht. Wenn der Autor den Ausdruck „Grundrifs“ gebraucht, so sagt er damit nach der inhaltlichen Seite des Buches viel zu wenig, er kann nur gelten für die formale. Das Buch ist geradezu stoffgesättigt, und man wird sich vergebens fragen, was etwa noch hätte aufgenommen werden können. Bei allem Reichtum belästigt doch keine Überfüllung. Durch kluge Ausgleichung ist demselben vorgebeugt, indem das knapper zugemessen wurde, was mehr doktrinär, aber doch wissensnotwendig ist. Die Fülle ist da angebracht, wo eine kulturgeschichtliche oder apologetische Frage der Kirchengeschichte in Betracht kommt. Der Apologet, der Kulturhistoriker droht da manchmal dem Kirchenhistoriker die Rolle zu entwinden. Bei scharfer Abmessung stellt sich leicht eine Verschiebung des Gleichgewichts unter diesen drei Elementen heraus. Aber die eine und die andere leichte Überschreitung der Grenzen findet Verzeihung in der zweckbewufsten Absicht; denn unserem Autor ist die Kirchengeschichte die historische Apologie der Kirche. Aus dieser Tendenz er-

klärt sich die Anlage des Buches. Mit deren Anerkenntnis oder Verwerfung steht und fällt die Arbeit. Für letztere besteht keine Besorgnis. Die erstere aber wird es um so freudiger und dankbarer begrüfsen, dafs hier ein so volles und wahres Bild des inneren und äufseren Lebens der Kultur spendenden und fördernden Thätigkeit der Kirche gegeben ist. Aber diese offene und begründete Anerkennung verschliefst nicht den Blick gegen manche Schwächen, welche dem Buche anhaften. Das Buch will eigentlich drei Bücher sein. Es bietet sich als unverkürztes Ganzes zum Führer durch die Geschichte der Kirche an und glaubt da mit seinen 108 Oktavseiten keine Last zu sein. Es gestattet aber auch eine auszugsweise Benutzung und es ist so liebenswürdig, mit Sternchen den Weg zu zeigen. Noch bleibt eine letzte Reduktion übrig durch Weglassung des Kleingedruckten. Mehr kann man von einem Buch nicht erwarten und reduziertere Ansprüche kann man nicht mehr machen als in 40—50 Seiten kirchengeschichtliches Wissen sich anzueigenen. Das ist dann schon die Kirchengeschichte in der Westentasche. Eine solche Anweisung wäre besser unterblieben, weil sie im Effekte wertlos ist. Ein kirchengeschichtliches Lehrbuch, welches pragmatisch darstellt, kann nach dem Gesetze seines inneren Zusammenhangs in einer solchen Weise gar nicht ausgeschlachtet werden, ohne dafs viel anderes als zusammenhanglose Bruchstücke herauskommen. Sollen aber diese doch wieder in Zusammenhang gebracht werden, so verlangt das wieder eine ganze neue Arbeit, welche nicht viel geringer sein wird als die, das Buch wesentlich ungekürzt in sich aufzunehmen. Hingegen haben diese Kürzungsandeutungen der Ausstattung des Buches geschadet. Die Anwendung von Petitdruck bei einzelnen Paragraphen und Partieen verhindert, den wahren Umfang des Buches zu schätzen, und wirkt störend für Schüler und Lehrer, indem jenen das Kleingedruckte im voraus als minder wichtig erscheinen, andererseits der Auffassung und dem Bedürfnis des Lehrers vorgegriffen wird. Es ist ohnehin das ganze Buch, wenn es auch die Vorrede als „Lernbuch“ bezeichnet, ganz auf den begleitenden, ergänzenden, erläuternden Vortrag des Lehrers angelegt. Sachlich ist es wohl mehr ein Leitfaden. Das Streben einerseits nach möglichster Vollständigkeit, andererseits nach Fernhaltung alles dessen, was nur den Theologen interessieren kann, konnte doch nicht verhindern, dafs manche Detailnotiz, die zu wissen ganz gut, aber in einem „Grundrifs“ recht wohl entbehrt wird, aufgenommen wurde und dafs der Schritt das eine und andere Mal zu weit auf die nachbarliche Profangeschichte vorsetzte. Unbewufst geschah dies wohl nicht, vielleicht sollte gelegentlich und anläfslich auch ein wenig Korrektur geübt werden an vielfach beliebten profangeschichtlichen Auffassungen. Die Absicht ist löblich, aber eines schickt sich nicht für alle. Wo die Verhältnisse eine solche Korrektur angezeigt machen, wird sie geschehen können, auch ohne dafs im kirchengeschichtlichen Lehrbuche den Irrungen profangeschichtlicher Darstellung begegnet wird. Hier wäre also eine strenge Sichtung wohl am Platze. Andere Unebenheiten werden

sich beim Gebrauche des Buches selbst glätten. Einmal hat sich unter die „Verfassung" das Cölibat verirrt. Ein Verfassungsmoment bildet das Cölibat gewifs nicht, wohl aber ein Element der Kirchendisciplin. Von den apostol. Konstitutionen zu sagen, sie enthalten das, was von den Aposteln her allgemeiner Gebrauch war (S. 19), heifst doch Dr. Dreys historisch-kritische Untersuchungen über die Konstitutionen und Kanones der Apostel vollständig ignorieren. Vielfach sind zum Belege Artikel aus Zeitschriften allegiert. Dieser Apparat kann in einem Buche für die Schule wohl entbehrt werden. Anregend aber kann es sein, wenn gelegentlich eine gröfsere Monographie oder ein einzelnes hervorragendes Werk namhaft gemacht wird. Die gemachten Bemerkungen nun können den Wert des Buches in keiner Weise herabdrücken. Wenn auch nicht alles an demselben vollkommen und ebenmäfsig erscheint, so darf dasselbe doch zu den wertvolleren Bereicherungen der Schullitteratur gezählt werden und das strenge Wort, welches der citierte Aufsatz in der Litterar. Rundschau (1890 No. 12 Sp. 357) über das Fach der Kirchengeschichte ausspricht, kann darauf nicht angewendet werden. Mit Begeisterung für die Sache ist es geschrieben und Begeisterung wird es erwecken.

Der *Abrifs der Kirchengeschichte* von Professor M. V. Sattler in München, welcher 1890 in 2. Auflage erschienen ist, ist nach dem Titel bestimmt „für die katholische Jugend und für alle gebildeten Christen", im Vorworte aber ist eine engere Grenze gezogen mit der Bezeichnung als „kirchengeschichtliches Lehr- und Lesebuch zum Gebrauche in den Mittelschulen". Das ist wohl die eigentliche Adresse, welche bei der Beurteilung im Auge behalten werden mufs. Die erste Auflage hat den Stoff in 7 Zeiträumen dargestellt, in der zweiten geschieht es in 6, in dem jetzt der erste Zeitraum bis zum Jahr 306 ausgedehnt wurde, während früher der erste Zeitraum schon mit dem Jahre 64 schlofs. Die Gliederung mag aufser Diskussion bleiben, da ja jede Kirchengeschichte eine andere Anordnung hat und jeder Autor die von ihm getroffene mit Gründen wird verteidigen können. Wünschenswert wäre es freilich, wenn einmal die am besten begründete Einteilung von Hefele allgemein acceptiert würde mit ihren drei Perioden und den Grenzzahlen 800, 1517 und 1890. Dagegen gebietet ein methodologisches Interesse, an der Trennung von äufserer und innerer Kirchengeschichte festzuhalten. Das in Frage stehende Lehrbuch verrät davon keine Spur. Es fehlen alle Übergänge, Übersichten, Charakteristiken. Der Stoff eines Zeitraums wird nummerweise vorgetragen ohne alle andere Verknüpfung als die der chronologischen Ordnung und der mathematischen Reihenfolge der Zahlen. Dabei wechselt der Lehrton und der Erzählungston. Einiges wird mit behaglicher Breite gegeben, anderes kurz abgethan, ohne dafs ein Grund für diese ungleichmäfsige Behandlung ersichtlich wäre. Es läfst sich nicht leugnen, die lehrhaften wie die erzählenden Partieen sind gut gelungen. Aber der unbefriedigende Eindruck entspringt aus dem Dualismus „Lese- und Lehrbuch". Man kann eben auch hier nicht zwei Herren dienen. Materiell

und formell rächt sich solcher Doppeldienst und wenn noch dazu kommt, dafs dieses „Lese- und Lehrbuch“ gleichzeitig „die katholische Jugend und alle gebildeten Christen“ kirchengeschichtlich unterrichten will, so erhebt sich im voraus ein Zweifel, ob dieses grofse Kunststück gelingen kann. Der Anspruch der „gebildeten Christen“ an Information auf diesem Gebiete darf ein sehr bescheidener sein, wenn er hier befriedigt werden soll. Der katholischen Jugend der Mittelschulen aber wird Kirchengeschichte doch nicht blofs um des Wissens willen vorgetragen. Man vergleiche doch nur den schon besprochenen Aufsatz Dr. Wedewers oder die Vorrede zur „Geschichte der christlichen Kirche“ von Siemers-Hölscher (9. Aufl.). Die pädagogisch-apologetischen Zwecke des kirchengeschichtlichen Studiums an Gymnasiasten zu erreichen, erleichtert das Buch nicht sehr. Freilich ist das Buch nicht der Lehrer. Aber im Buche selbst sollen wenigstens keimartig angelegt sein die Früchte, welche aus demselben gezogen werden können. Man vermifst an dem Buche den energischen und entschiedenen, begeisternden und begeisterten Ton, welcher gleichzeitig Verstand und Gemüt und Wille des Jünglings gefangen nimmt. Gerade Dinge, welchen der Gymnasiast schon von der Profangeschichte her ein gewisses Interesse entgegenbringt, werden nicht dem entsprechend gewürdigt. Beispielsweise ist im 3. Zeitraum (768—1073) der Kampf des Stuhles Petri in Rom mit seinen Widersachern im Orient ausführlich dargestellt, die Darstellung der Thätigkeit Karls des Grofsen auf kirchlich-kulturellem Gebiete dagegen recht knapp bedacht. Der leitende Grundgedanke des Verhältnisses von Kirche und Staat darf hier nicht übergangen werden, um das später Folgende von diesem Prinzip aus zu beleuchten. Wedewer und König haben dies in ihren Lehrbüchern wohl beachtet. Um von anderen Beispielen zu schweigen, sei mit einer Bemerkung nur noch der Darstellung der Reformation gedacht. Eine Schilderung des religiösen Lebens in der der Kirchenspaltung unmittelbar vorhergehenden Periode ist unabweisbar, um die nunmehr auftretende reformatorische Bewegung ins rechte Licht und Verständnis zu bringen. Die nun folgende Darstellung der Reformation genügt nicht den Ansprüchen „gebildeter Christen“, geschweige denn der Erkenntnis und dem Verständnis, welches über diese Periode billig von katholischen Schülern höherer Lehranstalten verlangt werden kann. Man mag vielleicht der bezüglichen Darstellung bei Wedewer vorwerfen, sie sei zu sehr ins Detail eingegangen. Aber diese Darstellung in ihrer Entschiedenheit und Gründlichkeit, in ihrer unerschrockenen Wahrhaftigkeit wird auf den Lesenden wie auf den Lernenden ganz anders wirken als die farbenblasse, zaghafte Erzählung bei Sattler. Die Reformationsgeschichte mufs dem Schüler vom ausgesprochen katholischen Standpunkte im kirchengeschichtlichen Unterricht vorgetragen werden. Indem man die Vergangenheit auf dem Boden historischer Forschung schildert, klagt man damit nicht die Gegenwart an. Wenn bei dieser Partie der Feder des Autors die erwünschte Kraft fehlte, ist sie bei anderer Gelegenheit zu schnell gewesen. Über den Jesuitenorden nur die Notiz zu bringen: die Gesell-

schaft Jesu brachte sie (sc. die Beschlüsse des Konzils von Trient) fast überall zur Geltung (S. 163), ist doch ebensowenig gerecht wie die kirchliche Wissenschaft von 1517—1890 in sechs Zeilen abzumachen. Um nicht allzu breit zu werden, so möchten wir unsere unmafsgebliche Meinung dahin zusammenfassen: Es fehlt dem Buch die Begeisterung, welche anzieht und erhebt. Trocken und nüchtern geschrieben bewegt es sich in jener kühlen Objektivität, welche dem katholischen Bewufstsein nicht förderlich ist. Das Buch will Geschichte sein und nur Geschichte. Darin liegt seine Verteidigung, aber auch seine Anklage. Indem dasselbe sich begnügt mit der Arbeit des Historikers, verzichtet es auf die Rolle des Apologeten und mit diesem Verzicht auf einen wesentlich pädagogischen Zweck des kirchengeschichtlichen Unterrichts. Die Geschichte der Kirche ist allerdings ihre beste Apologie in sich, aber nur für den gereiften, denkgeübten Mann. Die Jugend mufs mit Fingern hingewiesen werden, mufs angeleitet werden, die Kirchengeschichte apologetisch zu erfassen und zu verstehen. Will man diesen Zweck beim Unterricht ausschliefsen, so leistet das Buch für den ersten Angriff des kirchengeschichtlichen Studiums nach Form und Inhalt ganz gute Dienste, um so mehr als die 2. Auflage um manche kulturgeschichtliche Momente bereichert worden ist.

Unter dem Titel *Lebensbilder und Charakterzüge aus der Kirchengeschichte* ist eine Broschüre erschienen für den ersten Unterricht in der Kirchengeschichte. Von einem ungenannten Autor ist dieselbe herausgegeben „im Anschlufs an den von der Kgl. Regierung zu Breslau entworfenen Lehrplan für den Religionsunterricht an den katholischen Schulen“ und mit dem kirchlichen Imprimatur versehen. Das Schriftchen bietet eine vollständige Kirchengeschichte und der Titel zeigt nur die Form an, in welcher diese geboten wird. Der Stoff ist in drei Abschnitte gegliedert: 1. Abschnitt: Von Christus bis zum heil. Bonifacius; 2. Abschnitt: Vom heil. Bonifacius bis zum Ausgange des Mittelalters; 3. Abschnitt: Die neuere Zeit. Innerhalb der einzelnen Abschnitte ist dann wieder in zusammenfassenden Paragraphen der Stoff untergebracht. Hier geschicht nun die Arbeit in Lebensbildern und Charakterzügen. Auf die 48 kleinen Oktavseiten treffen die 16 Paragraphen. Aber so klein der Raum ist, es ist weder ein bedeutendes Ereignis übergangen, noch eine hervorragende Persönlichkeit. Und sie sind nicht nur trocken registriert, sondern regelmäfsig gewürdigt nach ihrer Bedeutung. Das Büchlein bleibt nicht bei der äufseren Kirchengeschichte stehen, sondern es geht mit Liebe und strenger Sachlichkeit auf die innere Geschichte ein. Von jeder Periode wird ein vollständiges Bild gegeben. Nennen wir zum Belege nur die Paragraphen des 2. Abschnittes: Ausbreitung des Evangeliums, die Kreuzzüge und ihre Folgen, Lehrstreitigkeiten, das Papsttum, Inneres Leben der Kirche (Licht- und Schattenseiten des M. A.). Wo es sich um die Darstellung von Häresieen handelt, wird zur Beleuchtung der kirchlichen Lehre immer der Katechismus beigezogen. Auch

solche Punkte, welche gern tendenziös entstellt werden, sind in das rechte Licht gerückt. Das Büchlein bringt das Nötige über die Inquisition und über die Jesuiten, über die Kanossaaffaire und über die Päpstin Johanna. Um der Wahrheit die Ehre zu geben, ist auch nicht verschwiegen, dafs „es leider einige schwache, selbst unwürdige Päpste, namentlich im 10. Jhrh. gegeben“, aber zugleich die Ursache dieser beklagenswerten Erscheinung angegeben. Endlich finden sogar noch solche bedeutende Männer Berücksichtigung, deren Wirkungsfeld zunächst in preufsischen Landen war. Es wird von einem hl. Adalbert und von einer hl. Hedwig erzählt, wie ein Overberg und Diepenbrock nicht unerwähnt bleiben. Bei all diesem Reichtume eine ganz einfache und klare Darstellung in ruhiger, schmuckloser Sprache. Es ist ein Aufrifs der Kirchengeschichte, welcher nicht nur den Gang derselben in grofsen Umrissen giebt, sondern auch an der richtigen Stelle bemerkenswerte Details einzeichnet. Das Büchlein ist ein ganz ausgezeichnetes Mittel, um das Studium der Kirchengeschichte vorzubereiten. Wo Schüler dieses Büchlein erfafst und inhaltlich sich angeeignet haben, da ist der Boden gut vorbereitet, um in einem weiteren Umfang Kirchengeschichte mit Nutzen zu betreiben.

Anhang.

Als ein vorzügliches Mittel für die Bildung von Charakteren gilt allgemein die Lektüre und das Studium der Biographieen grofser Männer, und die Bibliotheken der öffentlichen Bildungsanstalten enthalten viele Bände, die dieses Erziehungsmittel darbieten, aber doch manchmal mit einer gewissen einseitigen Auswahl. Fast ausschliefslich werden die Heroen weltlicher Gröfse dem Jüngling als Musterbild an die Hand gegeben. Da gehen eben die Auffassungen so gewaltig auseinander, sobald die Diskussion über den Begriff menschlicher Gröfse beginnt. Gewifs ist es wünschenswert und recht, die heranreifende studierende Jugend bekannt zu machen mit Männern, welche hervorragten durch Weisheit in Leitung und Regierung der Völker, durch Mut auf dem Schauplatz des Krieges, durch aufopfernden Patriotismus im Frieden, durch hohe Meisterschaft in den Künsten. Aber es will uns nicht besonnen bedünken, diese Männer auf dem Piedestal der Berühmtheit der Jugend als nachahmungswerte Muster anzubieten, ohne zu fragen, ob diese Männer, die in ihrer Weise das allgemeine Wohl befördert haben, auch moralisch gut, sittenrein und gottesfürchtig waren. Die Gerechtigkeit verlangt, wenigstens auch jene Männer nicht zur Vergessenheit zu verurteilen, welche, wenngleich nicht auf den Höhen des bürgerlichen Lebens gestanden, durch ihren liebethätigen Glauben, durch ihren himmlischen Sinn, durch ihr erhebendes Beispiel Wohlthäter der Menschheit geworden sind. Oder sollte vielleicht

solchen Erscheinungen eines hohen, religiösen Sinnes, eines weltbezwingenden Glaubensmutes, eines unerschütterlichen Gottvertrauens, einer sich selbst verleugnenden Nächstenliebe keine erziehliche Kraft innewohnen? Ernsthaft wird dies niemand verneinen wollen, sofern es überhaupt noch ein Ziel der Pädagogik ist, den Menschen nicht nur für diese Welt, sondern auch für eine höhere tauglich zu gestalten. Aber praktische Schwierigkeiten halten bei redlich gutem Willen oft die Ausführung hintan. Die Simultaneität der meisten öffentlichen Schulen und die für ihre Bibliotheken disponiblen Mittel lassen nicht zu, dafs auch auf diesem Punkte in Praxis umgesetzt werde das Wort, dafs man jeden nach seiner Façon solle selig werden lassen. Für den katholischen Religionslehrer liegt darin allerdings eine ganz bedeutende Behinderung in der Pflicht einer wichtigen und dankbaren Seite seelsorgerischer Thätigkeit. Aber wenn auch aus der Schule die Quelle nicht fliefst, so wird er sie selbst sich offen halten und seine Wirksamkeit schliefst so wenig als sie beginnt erst an der Treppe zum Gymnasialgebäude. Dieses Feld der erziehlichen Einwirkung brach liegen lassen, hiefse den Schatz der Kraft und Macht des Beispiels unbehoben lassen. „In stiller Gröfse und Majestät schwebt es vor unseren Augen, ernst und milde, ruhig wirkend mit schweigender Beredsamkeit; es hofmeistert uns nicht mit scharfem Gebot und verletzendem Wort, es drängt und treibt und überstürzt uns nicht mit Ungestüm, wie ein tobender Orkan, sondern es zieht uns sanft anregend und ermüdend gleich dem Sonnenstrahl unmerklich, aber doch unwiderstehlich an“ (Stabell, Lebensbilder der Heiligen S. 5). Mit dieser Erinnerung an diese liebliche Seite der erzieherischen Arbeit will ich mich auch aber durchaus nicht in den Verdacht bringen, als ob ich damit versteckt für eine besondere Disciplin des religiösen Unterrichts plädierte. Für Hagiologie ist an unseren höheren Bildungsanstalten weder Zeit noch Raum. Aber eine andere Sache ist es, den Studierenden Verständnis und Geschmack für die Blüten echter, vollendeter Menschlichkeit, die Heiligen, beizubringen und ihnen das Vorurteil, als seien sie unnahbare und unbrauchbare Gröfsen, Denkmäler zum Staunen, zum Bewundern, aber nicht zum Nachahmen und Nachleben, zu benehmen.

Anlässe hierfür giebt es genug in und neben dem Lehrprogramm. Aber es wird nicht genügen, die Grundsätze über Verehrung und Nachahmung der Heiligen theoretisch vorzutragen, sondern es wird auch eine gewisse Kenntnis des Lebens der Heiligen gefordert, um die trockene Theorie zu beleben und den Schülern mit Rat und Empfehlung an die Hand gehen zu können. Diese mehr oder minder occasionelle Hagiologie setzt also voraus eine Vertrautheit mit der Hagiographie, namentlich mit jenen Gestalten, welche zunächst das Interesse der Studierenden herausfordern. Darum darf dieses Litteraturgebiet nicht ganz stiefmütterlich behandelt werden, was um so leichter geschehen kann, als hier wohl sehr viel Vergängliches aber wenig Bleibendes produziert wird und noch weniger was speziell den Interessenkreis der studierenden Jugend berührt. Das

Jahr 1891 hat in den Vordergrund der Aufmerksamkeit den vornehmsten Patron der Studierenden, den hl. Aloysius gerückt. Es war zu erwarten, daſs die dreihundertjährige Todesfeier dieses Heiligen eine entsprechende Litteratur hervorrufen werde. Wesentlich Neues konnte freilich nicht geboten werden; denn über die italienische Biographie seines Zeitgenossen P. Virgilio Cepari, dieser ältesten, zuverlässigsten und ehrwürdigsten Quellenschrift kann niemand mehr hinausgelangen. Sie ist der Ausgangspunkt für die gesamte Aloysiuslitteratur. Das Hauptwerk der Festlitteratur wird deshalb jenes sein müssen, welches die kath. Kreise mit jener Biographie vertraut macht. Wohl ist früher schon eine deutsche Übersetzung erschienen. Aber die zum Tricennarium erschienene ist der älteren weit voraus. Sie ist „treu und flieſsend“ nach dem Urteil der Laacher Stimmen (1891, Bd. XL, S. 584 ff.) und die Passauer Theologische praktische Monatsschrift (1891, S. 401) erklärt sie für „musterhaft“. Aber wir empfehlen diese Ausgabe von P. Schröder (1891, Einsiedeln, Benziger S. 468, M. 8,00) nicht so sehr wegen der Kunst der Übersetzung, sondern wegen der monumentalen Struktur. Was während dreier Jahrhunderte in Archiven, Büchern und Gemäldesammlungen aufgeschichtet lag, ist hier zusammengetragen und zusammengearbeitet zu einem kunsthistorischen Denkmal. Wenn am Ende auch dem Studierenden die Zeit, vielleicht sogar der Mut fehlt, ein mehrere hundert Seiten umfassendes Heiligenleben durchzuarbeiten, auch eine eklektische Lektüre wird nicht ohne tiefen Eindruck bleiben. Das Werk sollte allenthalben Inventarstück der Schülerbibliotheken sein schon wegen seines historischen und monumentalen Wertes.

Wenn das Werk von Cepari-Schröder hervorstechend die Merkmale „historisch-kritischer Forschung“ an sich trägt, so dient die Arbeit von P. Meschler „Leben des hl. Aloysius von Gonzaga“ unmittelbar den Zwecken, welche man in erster Linie bei der Lektüre eines Heiligen-Lebens verfolgen will. Aber das ist so gewinnend an dem Buche, daſs es sich glücklich von dem süſslichen Erbauungston ganz ferne hält, vielmehr mit „einem leisen Anflug poetischer Originalität“ interessant erzählt. Das Anziehende liegt in der „reichen Ausgestaltung des historischen Hintergrundes, in der Beleuchtung der Zeit und Umgebung des gefeierten Heiligen“. Das praktische Element liegt darin, daſs so gelegentlich, vielfach am Schlusse eines Abschnittes erbauliche Reflexionen eingeflochten sind ohne alle Aufdringlichkeit. Die Erzählung selbst aber fuſst auf den ersten und besten Quellen und benutzt ausgiebig die Briefe des hl. Aloysius. Dadurch wahrt sie sich den historischen, objektiven Charakter. Wo man zu Cepari-Schröder sich nicht entschlieſsen kann, da soll man wenigstens zu Meschlers Arbeit, die zudem in dieser Form die erste deutsche Originaldarstellung ist, greifen. Die Art der Darstellung ist einfach, edel, volkstümlich, der Jugend besonders angepaſst, nicht ohne eine gewisse moderne Färbung.

Eine ausgesprochen moderne Diktion hat die Broschüre von P. Nieder-

egger *Aloysius von Gonzaga, der hl. Jugend- und Schulpatron*, welche sich direkt an die Adresse der studierenden Jugend wendet. Dieselbe hält sich nicht strenge an die chronologischen Geleise einer Biographie, was auch durch den Zweck des Autors gar nicht gefordert ist. Der Verfasser will für die studierende Jugend „solche Züge aus dem Leben des Verklärten hervorheben, die der Nachahmung offen stehen oder den Heroen jugendlicher standesgemäfser Tugend zeigen“. Wenn dabei doch manche biographische Züge hineingeraten sind, die mehr admiranda als imitanda sind, so begegnet dem der Autor im voraus mit der Bemerkung, dafs „nicht alles im Leben eines Heiligen, auch nicht in dem des heiligen Aloysius gleicher Beachtung und allgemeinem idealen Streben empfohlen ist“. Das ist gewifs eine einsichtige Bemerkung, welche auch zaghafte Gemüter ermutigen wird, an die Lektüre des Werkchens sich zu machen. Die sieben Nummern, in welche das Ganze gegliedert ist, sind ebenso viele abgeschlossene, geistvolle, kleine Essais, welche aber doch untereinander, wenn auch äufserlich nicht hervortretend, durch einen geschichtlichen Faden verknüpft sind. In liebenswürdigerer und geeigneterer Form kann man sich kaum mehr dem Lesepublikum der Studierenden nähern. Wo auch dieser anspruchslose Führer zurückgewiesen würde, da wäre schlimmen Bedenken Raum gegeben. Vielleicht verrät bald eine zweite Auflage, dafs die studierende Welt dieses ihre Sprache redenden und ihr Streben verstehenden Freundes würdig ist. Bei dieser Gelegenheit wird dann vielleicht auch der wenig gelungene Bilderschmuck, der zu den früher genannten Werken in einem schroffen Gegensatze steht, eine entsprechende Verbesserung erfahren.

Es ist ein interessantes Zusammentreffen, dafs in demselben Jahre, in welchem sich so viele gewandte und begabte Schriftsteller an die Arbeit machten, zum 300jährigen Todestage des hl. Aloysius seinen Ruhm und seine Ehre von neuem zu verkünden und im katholischen Volke und namentlich in den Reihen derjenigen, deren hoher Patron er ist, Verständnis und Begeisterung zu erwecken,*) auch dem grofsen Manne, welcher Heiligkeit und Gelehrsamkeit zu einer so wunderbar schönen Blüte gleichzeitig entfaltete, dem „Engel der Schule“, ein Biograph erstanden ist, um die Studierenden der höheren Schulen „mit der Geistesgröfse dieses Lehrers, mit dem Ansehen dieses Fürsten, mit der Reinheit dieses Engels“ näher bekannt zu machen. Es ist ein Franzose, P. Fr.

---

*) Vgl. Dr. J. Bl. Becker, „Der hl. Aloysius in seiner pädagogischen Bedeutung“ (Frankfurt, Fösser), sowie den Aufsatz in den „Laacher Stimmen“ Bd. XL, S. 493 ff. „Der hl. Aloysius und sein Mahnwort an unsere Zeit“. zwei Arbeiten, welche sich gegenseitig ergänzen, indem die eine die Lebensrichtung und die Lebensgrundsätze des hl. Aloysius, die andere die Konsequenz und Energie desselben in der Ausgestaltung seines Lebens nach dieser Richtung und diesen Grundsätzen betont, zwei Faktoren, welche den Gefeierten zum klassischen Idealbild der studierenden Jugend erheben; aufserdem noch „Histor. pol. Blätter“ Bd. 107 H. 12 S. 872 ff. und „Alte und Neue Welt“ 1891 H. VIII u. IX

Karl Anatol Joyau, O. Pr., welcher der Jugend ein „Leben des hl. Thomas von Aquin“ gewidmet hat. Seitdem das Breve Leos XIII vom 4. August 1880 den Aquinaten zum Patron der höheren katholischen Schulen erhoben hat, ist der englische Lehrer in den Vordergrund allgemeinen Interesses gerückt, auch jenen verständlicher und vertraulicher gemacht worden, welche bisher nicht mehr wagten, denn ihn zu bewundern „als eine strahlende Sonne, deren Glanz wohl einige erhabene Geister ertragen können, die aber den Geistesblick eines gewöhnlichen Menschen blendet“. Es ist darum ein unbestreitbares Verdienst, jenen Kreisen, für welche diese Leuchte der Wissenschaft und Heiligkeit durch das Wort des Papstes ein besonderes Interesse gewonnen hat, ein Werk anzubieten, aus welchem sie ihren neuen hl. Schutzpatron kennen und lieben, anrufen und nachahmen lernen. Es war unsern Nachbarn vorbehalten, dies zu leisten, aber durch eine geschickte Übersetzung ist es auch uns Deutschen zu gute gekommen und damit ist vorläufig eine Lücke ausgefüllt, welche hoffentlich recht bald durch ein original deutsches Werk geschlossen wird. Also begnügen müssen wir uns für jetzt mit dem französischen Import. Etwas Gutes ist es immerhin, wenn man auch noch Besseres erwarten mag. Zwei Ausstellungen scheint das Werk zu veranlassen. Es ist nicht ganz glücklich in der Anlage. Die Gliederung in die drei Bücher: 1. Äufserer Lebensgang, 2. Tugenden, 3. Tod und Verherrlichung des hl Thomas v. Aquin erleichtert wohl dem Autor seine Arbeit, bringt ihn aber vielleicht um ein gut Teil des Erfolges derselben, abgesehen von andern Einwänden, welche sich gegen eine solche, auch etwas abgenutzte Teilung erheben. Das Publikum, dem der Autor nützen will, die Studenten unserer Gymnasien und Universitäten, wird sich in seiner übergrofsen Mehrheit begnügen, dem Historiographen gelauscht zu haben und auf das, was der Hagiograph noch zu sagen hat, verzichten und wenn es weit geht, wird die Lektüre noch die ersten Kapitel des dritten Buches herausgreifen. — Um wieviel psychologisch feiner und pädagogisch praktischer hat P. Meschler in seinem Leben des hl. Aloysius sein Material verwertet! — Einige kleine Ansätze und Anläufe von Reflexionen noch im ersten Buche mögen einen schwachen Ersatz bieten für den Verlust des zweiten, ascetischen Teiles. Vielleicht würde sich diese Schwäche der Gliederung nicht so arg fühlbar machen, wenn die Erzählung in rascherem Flusse vorwärts schreiten würde, wenn Fragen aufgeworfen oder offengelassen worden wären, welche eine Spannung und ein Interesse für einen zweiten Teil erwecken. So aber halten viele Breiten und Weitschweifigkeiten und Exkurse auf. Man liebt es, von Franzosen geistreich sich erzählen zu lassen. Aber nichts erinnert daran. Die Sprache ist sehr einfach und nüchtern, schmucklos, entbehrt in manchen Abschnitten der Schärfe und Feilung. Wer mit historischem Sinn lesen will, wird noch weniger befriedigt werden. Wohl nennt der Autor im Vorwort seine Hauptquellen, aber man ist nicht weiter in der Lage, zu kontrollieren, woraus das Einzelne

geschöpft ist. Es fehlt die historische Prägung. Soweit das Buch viel interessantes Material enthält, wird es immer als ein dankenswerter Versuch gelten dürfen, in der Intention des hl. Vaters Leo XIII das Leben und Wirken des hl. Thomas v. Aquin in einer dem Volke und der Jugend faſslichen Weise dargelegt zu haben. Aber auch das Geständnis wird nicht verschwiegen werden dürfen, daſs seit jenem Breve Leos XIII noch viel zu wenig geschehen ist, um den doctor angelicus für jene breiten Schichten populär zu machen, auf welche der oberste Hirte der katholischen Kirche den weitausschauenden Blick damit gerichtet hatte.

Der Bericht, der uns oblag, ist zu Ende geführt. Die Ausbeute für unsern Zweck war keine sehr groſse, aber deswegen keine unbedeutende. Der gesteckte Rahmen wäre auch zu eng, um ein quantitativ reiches Material unterzubringen. Bei einer mäſsigen Zahl von Publikationen, welche an diesem Orte zur Beurteilung und Schätzung sich einfinden, ist es möglich, ihnen mehr als einen flüchtigen Blick zu widmen und daneben noch die Litteratur der Zeitschriften etwas zu würdigen, weil sie am besten Gelegenheit bieten zu fachmännischer Detailäuſserung. Andere Rücksichten und Absichten haben nirgends und niemals das Urteil bestimmt als der heiligen Sache zu nützen. Wenn vielleicht zu viel Licht hier, zu viel Schatten dort sich findet, gut war der Wille, den Fehler trägt die irrende Erkenntnis.

Schriftenverzeichnis.

Brugier, G., Kurze liturgische Erklärung der hl. Messe. 15. Aufl. Freiburg, Herder. — 17.
Bürgel, F. W., Geschichte der Methode des Religionsunterrichtes. Gotha, Thienemann. — 9.
Dreher, Dr. Th., Kath. Elementarkatechesen über die Gnadenmittel. Freiburg, Herder. — 13.
— — Kath. Elementarkatechesen über die Sittenlehre. Freiburg, Herder. — 13.
— — Leitfaden der kath. Religionslehre. III. Die hl. Sakramente. 3. Aufl. Freiburg, Herder. — 24.
Effer, Dr. W., Beichtunterricht. Breslau, Görlich. — 16.
Fröhlich, G., Anleitung zur Erteilung des Erstbeichtunterrichts. 2. Aufl. Donauwörth, Auer 1887. — 16.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der kath. Religion. I. Teil. Von dem Glauben. Trier, Paulinusdruckerei. — 22.
Hake, Dr. P., Kath. Apologetik. Freiburg, Herder. — 26.
Hauser, A., Die hl. Messe nach Wort und Geist der Kirche. 3. Aufl. Donauwörth, Auer 1891. — 17.
Huck, E., Der erste Bufsunterricht. 3. Aufl. Freiburg, Herder 1888. — 16.
Jägers, F. H., Erster Beichtunterricht. 3. Aufl. Paderborn, Junfermann 1888. — 15.
Joyau, K. Anat., O. Pr., Leben des hl. Thomas von Aquin. Patron der kath. Schulen. Paderborn, Bonifaciusdruckerei 1891. — 39.
Katechetische Handbibliothek. Kempten, Kösel 1891. — 21.
Knecht, Praktischer Kommentar zur Bibl. Geschichte. 9. Aufl. Freiburg, Herder 1889. — 18.
König, Dr. A., Handbuch für den kath. Religionsunterricht. 5. Aufl. Freiburg, Herder. — 23.
Kreienbühl, Fr. Dom., Der Beichtunterricht und die Beichte der Kinder. Einsiedeln, Benziger & Co. — 16.
Lebensbilder und Charakterzüge aus der Kirchengeschichte. Glatz, Hirschberg. — 34.
Mayer, Otto von, Die Bibl. Geschichte zum Katechismus. Regensburg, Verlagsanstalt, vorm. G. J. Manz 1891. — 20.
Meschler, M. S. J., Leben des hl. Aloysius von Gonzaga. Freiburg, Herder. 1891. — 37.
Möhler, K., Kommentar zum Katechismus f. d. Diöcese Rottenburg. 4. Bd. Rottenburg, Bader 1891. — 13.
Morgott, Dr. L., Ergänzungen zum Deharbeschen Katechismus No. 1. Augsburg, Liter. Institut. — 4. 21.
Nickel, Dr. Joh., Die modernen Handbücher für den Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten. (Katechet. Monatsschr. Münster. H. 3. Sp 77ff.) — 6.

Niederegger, A. S. J., Aloysius von Gonzaga der hl. Jugend- und Schulpatron. Freising, Datterer 1891. — 37.
Niedermaier, A., Was soll durch den systematisch-wissenschaftlichen Religionsunterricht auf dem Gymnasium erreicht werden? (Hist.-pol. Blätter 1891. S. 196 ff.) — 3.
Ricker, Dr. Ans., O. S. B., Kurzgefafste Anleitung zur Theorie der Katechetik. 3. Aufl. Wien, Kirsch. — 8.
Sattler, V., Abrifs der Kirchengeschichte für die kath. Jugend und für alle gebildete Christen. 2. Aufl. München, Lindauer. — 30. 32.
Schmitz, W., Unterricht über das hl. Mefsopfer. Freiburg, Herder. — 17.
— — Das hl. Mefsopfer. Freiburg, Herder. — 17.
— — Kommentar zu dem Unterr. über das hl. Mefsopfer. Freiburg, Herder. — 17.
Schöberl, Fr. H., Lehrbuch der kath. Katechetik. Kempten, Kösel. — 7. 8.
— — Was ist Katechetik? (Katholik 1891. H. 1.) — 10.
— — Über die hist. Methode beim Katechisieren. (Passauer theol.-prakt. Monatsschrift 1891, H. 1 S. 35 ff.) — 12.
Schröder, Fr. S. J., Das Leben des hl. Aloysius von Gonzaga. Einsiedeln, Benziger & Co. 1891. — 37.
Schuster, Dr. J., Handbuch zur Bibl. Geschichte. 1. Bd. Das Alte Testament. 5. Aufl. Freiburg, Herder 1891. — 19.
Wedewer, Dr. H., Grundrifs der Apologetik. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 26.
— — Der Unterricht in der Kirchengeschichte an unseren Gymnasien. (Katechet. Monatsschr. Münster. 1891. H. 1 u. 2.) — 29.
— — Grundrifs der Kirchengeschichte für den kath. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl Freiburg, Herder 1891. — 30.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.